pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Mägli, Lea Sara

Buddhismus und Religion im Schulunterricht. Ein diskurstheoretischer Blick auf den Kanton Zürich

Bielefeld : transcript 2025, 333 S. - (Fachdidaktik Religionskunde; 1)

Quellenangabe/ Reference:
Mägli, Lea Sara: Buddhismus und Religion im Schulunterricht. Ein diskurstheoretischer Blick auf den Kanton Zürich. Bielefeld : transcript 2025, 333 S. - (Fachdidaktik Religionskunde; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363852 - DOI: 10.25656/01:36385; 10.14361/9783839409114

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363852
https://doi.org/10.25656/01:36385

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Lea Sara Mägli

Buddhismus und Religion im Schulunterricht

Ein diskurstheoretischer Blick auf den Kanton Zürich

[transcript] Fachdidaktik Religionskunde

Lea Sara Mägli
Buddhismus und Religion im Schulunterricht

Editorial

Der religionsbezogene Unterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert und diversifiziert. In verschiedenen Ländern wurde ein religionskundlicher Unterricht mit einer religions- und kulturwissenschaftlichen Ausrichtung neu eingeführt. Parallel dazu hat sich die Fachdidaktik Religionskunde als eigene wissenschaftliche Disziplin etabliert. Religionskundlicher Unterricht wird allerdings häufig nicht als eigenständiges Fach in den Schulen angeboten, sondern in ein Verbundfach integriert und ist zum Beispiel Teil eines Philosophie- oder Ethikcurriculums. Die Reihe **Fachdidaktik Religionskunde** versammelt insbesondere Publikationen, die sich empirisch und programmatisch mit relevanten Fragestellungen der religionskundlichen Fachdidaktik befassen. Veröffentlichungen zu religionsbezogenem Unterricht in Verbundfächern sowie anderen Fächern finden ebenfalls Aufnahme in die Reihe.
Die Reihe wird herausgegeben von Petra Bleisch Bouzar, Beatrice Kümin, Urs Schellenberg und Dominik Helbling.

Lea Sara Mägli (Dr. phil.), geb. 1987, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich und bildet Lehrpersonen für religionskundlichen Unterricht aus. Sie verfügt über ein Lehrdiplom für die Sekundarstufe I und mehrjährige Unterrichtserfahrung auf dieser Stufe. Ihre Forschungsinteressen sind gesellschaftliche und schulische Diskurse über Religion(en) und Fachdidaktik Religionskunde, insbesondere rassismuskritische Fachdidaktik.

Lea Sara Mägli

Buddhismus und Religion im Schulunterricht

Ein diskurstheoretischer Blick auf den Kanton Zürich

[transcript]

Eine Vorversion dieses Buches wurde an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich als Dissertationsschrift angenommen.

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Lea Sara Mägli

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt
Korrektorat: Jana Prokop
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839409114
Print-ISBN: 978-3-8376-7781-2 | PDF-ISBN: 978-3-8394-0911-4
Buchreihen-ISSN: 3052-9107 | Buchreihen-eISSN: 3052-9115

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

I Einleitung 9
Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit 9
Fragestellung 10
Inhaltsangabe 11

II Problemexposition und Umgrenzung des Diskursfeldes: Religion und Schule 15
1. Religionskundliche Unterrichtsgefäße: Prämissen und Entwicklungen 15
   1.1 Relevante Tendenzen in der schweizerischen religiösen Landschaft 15
   1.2 Buddhismus in der Schweiz und dessen Behandlung im Unterricht 20
   1.3 Die Entwicklung von religionskundlichem Unterricht 26
   Schweiz 29
   Kanton Zürich 31
2. Bezugsdisziplinen von religionskundlichem Unterricht 35
   2.1 Religionswissenschaft 35
   2.2 Buddhist Studies 39
   2.3 (Fach-)Didaktik 41
3. Die Konzeptualisierung von Religion und Buddhismus:
   eine diskursbezogene Umgrenzung 44
   3.1 Religion 44
   3.2 Buddhismus 48
4. Weitere diskursrelevante Themen 50
   4.1 Werte und Normativität 51
   4.2 Lebensweltbezug 53

III Methodologie, Forschungsdesign und Vorgehen 55
1. Überblick zum Forschungsstand 55
2. Verortung und Methodologie 58
   2.1 Wissenschaftstheoretische Verortung 58
   2.2 Diskursanalyse als Zugangsweise 59
   2.3 Forschungsdesign 61
   2.4 Datenkorpus 63

2.5 Anschluss an bisherige Forschung und Begründung der Fragestellungen 66
2.6 Begriffsklärungen: Wissen, Überzeugungen und Didaktisierung 70
2.7 Herleitung und Begründung des Interviewleitfadens 73
2.8 Datengrundlage und -erhebung: Interviews 75
2.9 Aufbereitung der Interviewdaten 82
2.10 Analyse und Auswertung sämtlicher Dokumente 83
2.11 Bildanalyse 84
2.12 Gütekriterien 85
2.13 Reflexion der gewählten Zugangsweise 86

IV Hauptteil

Der Diskurs über vermittlungsbezogenes Wissen im Rahmen des religionskundlichen Unterrichts: Analyseergebnisse und Diskussion 89
Grundlegende Tendenzen in einzelnen Diskursdokumenten 89
a. Der Lehrplan 89
b. Das obligatorische Lehrmittel Blickpunkt 3 93
c. Weitere verwendete Lernmedien 100
d. Religionswissenschaftliche Schlüsseltexte zum Buddhismus 102
e. Didaktische Schlüsseltexte 108
f. Medienberichte über Buddhismus 111
g. Lehrpersonen 114
Ergebnisse nach Deutungsmustern 115
1. Deutungsmuster von Religion als Konzept und als Vermittlungswissen 116
1.1 Weltreligionen 116
Diskussion: Das Weltreligionenparadigma als diskursprägendes Narrativ 119
1.2 Vorhandene Religionsbegriffe und Verständnisse 120
Diskussion: Die Willkürlichkeit und Widersprüchlichkeit der Religionsbegriffe 133
1.3 Religionskritische Haltungen 134
1.4 Religionsaffirmative Haltungen 135
1.5 Ethisierung von Religion 138
Diskussion: Bewertende Konzeptualisierungen von Religion sowie ungeklärter Religionsbegriff 139
1.6 Kulturbegriff und Zusammenhang von Religion und Kultur 140
Diskussion: ungeklärte Begrifflichkeiten, Verhältnisse und abschließende Konzeptualisierungen 143
2. Deutungsmuster von Buddhismus als Konzept und als Vermittlungswissen 147
2.1 Die Festlegung von Buddhismus 147
Diskussion: Vereindeutigung des Buddhismus 153
2.2 Vorherrschende buddhistische Strömungen 154
Diskussion: Stereotypisierung und Exotisierung von innerbuddhistischen Strömungen ... 168

2.3 Zugehörigkeit des Buddhismus zur Schweiz und zum als eigen Konzeptualisierten ... 173
2.4 Buddhismus als fremd ... 180
Diskussion: bipolare Rezeption – Zugehörigkeit und Fremdheit ... 188
2.5 Positive Konzeptualisierung des Buddhismus ... 192
2.6 Buddhismus als Philosophie und Lifestyle ... 198
2.7 Ethisierung von Buddhismus durch Lehrpersonen ... 201
2.8 Meditation als zentrale Praxis des Buddhismus ... 202
Diskussion: Die Dominanz eines modernistischen Buddhismusverständnisses ... 212
3. Als vermittlungswert betrachtete Werte im Zusammenhang mit Religion(en) und Buddhismus ... 217
3.1 Grundannahmen im Diskurs in Bezug auf Wertevermittlung und Normativität ... 217
3.2 Als vermittlungswert betrachtete Werte im religionskundlichen Unterricht ... 222
Diskussion: Wertevermittlung auf nicht kulturkundlicher Grundlage ... 229
3.3 Die christliche Grundlegung der als vermittlungswert betrachteten Werte ... 230
Diskussion: Die Sonderstellung christlicher Werte ... 233
3.4 Konsensuelle Werte mit Bezug auf das Fachgefäß Religionen, Kulturen, Ethik: Toleranz ... 234
Diskussion: Toleranz als unhinterfragter und ungeklärter Wert ... 244
Weitere eruierte Deutungsmuster ... 245
4. Lebensweltbezug als (fach-)didaktische Grundprämisse ... 245
Diskussion: Lebenswelt als ungeklärter fachdidaktischer Leitbegriff ... 253
5. (Fach-)didaktische Grundtendenzen ... 256

V Schlussteil ... 263
1. Abschließende Diskussion der Ergebnisse ... 263
Didaktisierung als Grundlagenproblem der Festsetzung im schulischen Diskurs ... 266
Die bewahrende Grundtendenz des Diskurses ... 268
2. Folgerungen für die Fachdidaktik ... 276
3. Rückblick und Vorschläge für anschließende Forschung ... 291
4. Schlusswort ... 293

Dank ... 295

Abbildungsverzeichnis ... 297

Literaturverzeichnis ... 299

I Einleitung

Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit

Diskurse über Religion, wobei noch nicht geklärt ist, was unter diesem Begriff im jeweiligen Kontext verstanden wird, sind in der Öffentlichkeit und insbesondere in den Medien präsent. »Religion« wird beispielsweise beworben, rechtlich verhandelt, kommerzialisiert oder beurteilt. Berichterstattungen zu Religion bringen diese einerseits mit negativen Ereignissen wie Gewaltexzessen oder der Einschränkung von Menschenrechten in Verbindung, andererseits wird Religion als sinnstiftende Lösung beinahe aller Probleme rezipiert, im Falle des Buddhismus gar als Stressbewältigung. Religion scheint damit ein Mittel zu sein, um Unsicherheit und Angst entgegenzuwirken, wobei sie ihrerseits Unsicherheit und Angst produzieren kann (Jensen, 2008, S. 124). Damit werden die Mitglieder einer Gesellschaft, auch Lernende und Lehrpersonen, konfrontiert, unabhängig davon, wie sie selbst zu dieser Thematik stehen. Religion ist ebenso eine soziale Realität für gewisse Individuen. In der schweizerischen Bevölkerung finden sich verschiedenste Religionen und nichtreligiöse Weltanschauungen – längst nicht mehr nur christliche – und viele, die sich einer Zuordnung entziehen (Bundesamt für Statistik, 2020).

Die Schule als gesellschaftliche Institution kann solchen Diskursen und Begebenheiten nicht ausweichen. Unter anderem deswegen ist die bildungspolitische Forderung nach einer Beschäftigung mit der Thematik Religion in öffentlichen Schulen entstanden. Zahlreiche Länder, ebenso die Schweiz, begannen religionskundliche Unterrichtsgefäße zu etablieren. Dies geschah auch in der Hoffnung, zur Toleranzbildung in einer pluralen Gesellschaft etwas beitragen zu können, insbesondere im Nachhall von 9/11.

Wie die vorliegende Forschung exemplarisch aufzeigt, hängen zentrale Fragen des gesellschaftlichen Miteinanders mit der öffentlichen Rezeption von Religion(en) und ihren Angehörigen zusammen, da bestimmte Zuschreibungen mit Bezug auf Religion eine Grundlage für Ein- und Ausschlussmuster, Stereotypisierungen, Essentialisierungen und rassistische Denkweisen bieten und ein Weg gefunden werden muss, diesen etwas entgegen zu setzen; in der Schule wie außerhalb.

Während meiner Zeit als Sekundarlehrerin für das Schulfach *Religionen und Kulturen*, später *Religionen, Kulturen, Ethik* im Kanton Zürich, beschäftigte ich mich selbst mit der schulischen Umsetzung von religionskundlichem Unterricht. Dabei habe ich viele herausfordernde, aber gleichfalls spannende Situationen mit Bezug zu Religion(en) erlebt, und kam in die Lage, mich dazu verhalten zu müssen.

Ich begann daher, mich für die Frage zu interessieren, wie Lehrpersonen diese umfangreiche und anspruchsvolle Aufgabe meistern, Lernende in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft auf den Umgang mit religiös konnotierten Themen vorzubereiten, damit diese an gesellschaftlichen Debatten teilnehmen können, wie dies der Bildungsauftrag der Schule im Lehrplan 21 vorsieht (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c). Überdies hat mich beschäftigt, wie Lehrpersonen selbst mit der Vielfalt an Anschauungen in Bezug auf Religion(en) und eventuell daraus entstehenden Konflikten umgehen. Welche Grundannahmen finden sich im schulischen Diskurs in Bezug auf die Thematik Religion? Welche Bilder von Religion(en) werden als vermittlungswert erachtet?

Religion zeigt sich im unterrichtlichen Diskurs dabei häufig in Form von spezifischen Religionen, über die etwas vermittelt werden will. Aus Gründen auf die nachfolgend eingegangen wird, sind insbesondere Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus präsent. Buddhismus, mein bisheriger Studienschwerpunkt, scheint untersuchenswert, da sich in der Öffentlichkeit eine mehrheitlich positive Einschätzung desselben zeigt (Kollmar-Paulenz, 2010; Stolz, J. et al., 2011, S. 29). Spiegelt sich dies im schulischen Diskurs? Oder finden sich auch hier Tendenzen, diesen als »fremd« und unverständlich zu klassifizieren, wie dies etwa für »den Islam« medial häufig der Fall ist? Was bedeutet dies für die gewünschte Vermittlung? Außerdem liegt mit Bezug auf Buddhismus und den schulischen Diskurs in der Schweiz noch keinerlei Forschung vor. Aus den geschilderten Vorüberlegungen leitet sich die Fragestellung dieser Untersuchung ab.

Fragestellung

Im schulischen Unterricht stellt sich die Frage, was in Bezug auf eine bestimmte Thematik als vermittlungswertes Wissen gilt (Buchardt, 2014) und wie dieses ausgewählte Wissen durch die beteiligten Akteur:innen und Lernmedien zu Vermittlungswissen umgeformt und damit »didaktisiert« wird (Schneuwly, 2021). Es wird hier davon ausgegangen, dass zur Beantwortung dieser Fragen zuerst der bildungsbezogene Diskurs über das ausgewählte Thema rekonstruiert werden muss, welcher wiederum von bildungspolitischen, öffentlichen und medialen Debatten beeinflusst wird. Diese Forschung ergründet die Frage nach der Konzeptualisierung von vermittlungsrelevantem Wissen exemplarisch in Bezug auf Buddhismus im Rahmen des Fachunterrichts »Religionen, Kulturen, Ethik« (RKE) in der Sekundarstufe I im

Kanton Zürich. Es wird danach gefragt, welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische, aber auch populärkulturelle und biografische Wissen und welche Überzeugungen – welche Deutungsmuster (Keller, 2004, 2011a, 2011b) – zum Buddhismus und in begrenztem Maße zu Religion allgemein den Diskurs über diese sowie über deren Vermittlung im Rahmen des Schulfachs RKE konstituieren.

Diskurse werden nachfolgend und in Anlehnung an eine wissenssoziologische Perspektive (Berger & Luckmann, 2018 [1966]) als beobachtbare, manifeste und beschreibbare soziale Praxen verstanden, die in unterschiedlichen natürlichen Dokumenten, im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu finden sind (Keller, 2011b, S. 236). Um den entsprechenden Diskurs zu erfassen, wird eine qualitative Mehrebenenanalyse vorgenommen, wobei Korpora aus bereits vorhandenen Texten mit eigens erhobenen Daten kombiniert werden. In diesem Fall Transkripte von leitfadengestützten Interviews (Witzel, 2000) mit Lehrpersonen von Religion, Kultur und Ethik. Daneben werden fachdidaktische Materialien, wie der Lehrplan sowie Lehrmittel und Lernmedien, religionswissenschaftliche Grundlagenwerke, unter anderem aus der Lehrer:innenbildung, wie auch Medienberichte mit Bezug auf diskurstheoretische Überlegungen analysiert, wobei ein laufend angepasstes Kodierschema sowie offenes und axiales Kodieren zum Einsatz kommen (Diaz-Bone, 2002; Keller, 2004, 2011b; Strauss & Corbin, 1996). Eine Rekonstruktion der vorhandenen Deutungsmuster des Diskurses wird zuerst in den einzelnen Dokumenten und anschließend in einem zyklischen Prozess dokumentenübergreifend vorgenommen. Damit kann ein Beitrag zur Theoriebildung in der religionskundlichen Fachdidaktik geleistet werden.

Inhaltsangabe

Im *Vorwort* und im *Teil I Einleitung* wird das Erkenntnisinteresse sowie die Fragestellung der Arbeit geklärt und in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt, welcher gleichfalls bereits die Relevanz dieser Forschung aufzeigt.

Im nachfolgenden *Teil II Problemexposition und Umgrenzung des Diskursfeldes: Religion und Schule* werden zuerst grundlegende Voraussetzungen und Entwicklungen von religionskundlichem Unterricht nachgezeichnet, wobei für die Untersuchung relevante gesamtgesellschaftliche Veränderungen mit Bezug zu Religion in der Schweiz kurz beleuchtet werden. Darüber hinaus wird auf die Gesetzgebung zur Religionsfreiheit Bezug genommen, welche die Grundprämissen des Diskurses prägt. Die vorgenommenen Ausführungen sind auch notwendig, um der Form der fachdidaktischen Dissertation gerecht zu werden, welche kein religionswissenschaftliches Hintergrundwissen bei den Leser:innen voraussetzt. Anschließend werden die zu Beginn der Analyse eruierten Bezugsdisziplinen des Diskurses be-

trachtet, welche die analysierten Dokumente produzieren: Religionswissenschaft, *Buddhist Studies* und Fachdidaktik.

Daraus folgend werden die für das Diskursfeld zentralen Themenbereiche, Buddhismus und Religion, von einer theoretischen Seite her beleuchtet, um eine Kontextualisierung der nachfolgenden Analyse zu ermöglichen. Hierbei wird auf verschiedene, auch im Diskurs vorhandene Definitionen und Verständnisse von Religion eingegangen sowie das diskurstheoretische Religionsverständnis dieser Forschung erläutert.

Den Abschluss in diesem Kapitel bilden zwei Themen, welche sich erst in der Analyse gezeigt haben, für das Verständnis derselben jedoch zentral sind: die Allgegenwart von Werten und Normativität, sowie der mehrfach verwendete jedoch ungeklärte Begriff des »Lebensweltbezugs«.

Im *Teil III Methodologie, Forschungsdesign und Vorgehen* wird zu Beginn ein Überblick zum Forschungsstand gegeben. Aufgrund der zahlreichen Bezugsdisziplinen kann an dieser Stelle nur ein kurzer Abriss vorgenommen werden. Auf die genannten Forschungen wird an passenden Stellen dieser Arbeit ausführlicher Bezug genommen.

Nachfolgend wird die wissenschaftstheoretische Verortung im Sozialkonstruktivismus und in der Wissenssoziologie dargelegt, welche mit Rückbezug auf das diskursive Religionsverständnis dieser Forschung gewählt worden ist. Anschließend wird auf die wissenssoziologische Diskursanalyse als Zugangsweise eingegangen. Im Abschnitt zum Anschluss an bisherige Forschung und zur Begründung der Fragestellung wird die Diskursarena umgrenzt und zentral verwendete Begriffe wie Wissen und Überzeugungen geklärt.

Für die durchgeführte interpretative Mehrebenenanalyse orientiert sich das Forschungsdesign wiederum an einem auf die Diskursanalyse bezogenen Vorgehen. Überdies wird der Datenkorpus eingegrenzt und diese Wahl begründet. Ebenso wird auf die mit Lehrpersonen geführten Interviews eingegangen, indem deren Erhebungs- und Aufbereitungsprozess sowie die Rolle der Forscherin in dieser Phase erläutert werden. Im Anschluss wird aufgezeigt, wie die Analyse und Auswertung der Daten erfolgt, um zentrale Deutungsmuster zu eruieren. Im Folgenden werden die in gewissen Dokumenten zum Einsatz gekommene Bildanalyse sowie die beachteten Gütekriterien der Forschung dargelegt. Zum Schluss wird auf Kritik an der Diskursanalyse mit Bezug auf diese Forschung eingegangen, indem Strategien zum Umgang mit möglichen Schwachstellen dieser Zugangsweise aufgezeigt werden.

Im *Hauptteil IV Der Diskurs über vermittlungsbezogenes Wissen im Rahmen des religionskundlichen Unterrichts: Analyseergebnisse und Diskussion* folgt zuerst eine Beschreibung von grundlegenden eruierten Tendenzen in den einzelnen analysierten Dokumenten, sofern diese für das Verständnis der nachfolgenden Deutungsmuster not-

wendig sind. An dieser Stelle zeigt sich bereits eine gewisse Festlegung davon, was der Buddhismus angeblich ist.

In den einzelnen eruierten Deutungsmustern folgt jeweils zuerst eine Analyse, wobei das Vorkommen der Thematik in den verschiedenen Dokumenten dargestellt, analysiert und mit Kontextdokumenten in einen Zusammenhang gebracht wird, um anschließend die festgestellten Tendenzen zu diskutieren und mit theoretischen Konzepten in Bezug zu setzen. Die zentralen eruierten Strukturen sind *Religion, Buddhismus und Werte*.

Mit Bezug auf *Religion* finden sich verschiedenste, teils miteinander unvereinbare oder den eruierten Diskursgrundlagen entgegenlaufende Grundauffassungen sowie eine Prägung durch ein »Weltreligionenparadigma«, wobei die gewählten Zugangsperspektiven zu Religion und die angewandten Verständnisse häufig nicht expliziert und unhinterfragt bleiben und implizit an ein Alltagsverständnis von Religion angelehnt sind. Kaum Eingang in den Diskurs finden nichtreligiöse Weltanschauungen. In den analysierten Dokumenten zeigen sich überdies Bewertungen von Religion, positive wie auch negative. Es stellt sich durch die Analyse die Frage nach dem Zusammenhang von Überzeugungen der Lehrpersonen und ihren Vermittlungsabsichten, auf die in einem Exkurs eingegangen wird.

Bei der Thematik *Buddhismus* lassen sich Tendenzen wie etwa Stereotypisierung und Exotisierung sowie eine bipolare Rezeption ausmachen, welche Zugehörigkeit und Fremdheit als leitende Einteilung hervorbringt. Was unter Buddhismus zu verstehen ist, wird festgesetzt und dessen Diversität findet kaum Abbildung. Dominant ist ein modernistisches Verständnis von Buddhismus, welches diesen als positiv bewertet, vielfach als Philosophie rahmt und Meditation als zentral erachtet.

Mit Bezug auf *Werte* zeigen sich diskursinterne Widersprüche. In der vorliegenden Analyse wird von der Grundannahme ausgegangen, dass kein Werten über Religionen stattfinden soll. Überdies wird die Wertevermittlung von als religiös gelesenen Werten aufgrund der gesetzlichen und lehrplanerischen Grundlagen grundsätzlich ausgeschlossen. Diese Grundprämissen werden jedoch in diversen Dokumenten missachtet. Buddhistische Werte werden als vermittlungswert betrachtet und es kommt zu Bewertungen von religionsbezogenen Konzepten. Unklarheiten zu Art und Inhalt von vermittelbaren Werten zeigen sich auch im Zusammenhang mit den verschiedenen Fachperspektiven, Religionskunde und Ethik. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass christliche Werte ein Fundament diverser analysierter Dokumente bilden. Schließlich lässt sich Toleranz als ein essenzieller Wert eruieren, wobei diesem unterschiedlichste Interpretationen zuteilwerden.

In den letzten Abschnitten des Hauptteils wird auf das grundlegende Deutungsmuster des *Lebensweltbezugs* sowie auf die *(fach-)didaktischen Grundtendenzen* des Diskurses eingegangen, welche zum Verständnis der Schlussfolgerungen notwendig sind.

Im *Teil V Schlussteil* findet eine resümierende Diskussion der Ergebnisse statt, indem die zentralen eruierten Deutungsmuster aufeinander bezogen und prägende Themen diskutiert werden, wie die bewahrende Tendenz dieses schulischen Diskurses oder die »Religiösierung« und die Abwesenheit von Meta-Diskursen.

Im Kapitel *Folgerungen für die Fachdidaktik* finden sich daraus abgeleitete Vorschläge zur Umsetzung der Erkenntnisse dieser Forschung in der Fachdidaktik und der Ausbildung von Lehrpersonen, um den eruierten Problemstellungen möglichst entgegenzuwirken. Die abschließende kritische Reflexion geht auf die Reichweite und Grenzen dieser Forschung ein und macht daraus abgeleitet Vorschläge für anschließende Forschungen.

Hinweise zur Schreibweise:

- Buddhistische Begriffe werden aus den analysierten Dokumenten in der dort gewählten Schreibweise übernommen. Im restlichen Text werden diese in der Sanskrit Umschrift wiedergegeben.
- Nicht gegenderte Schreibweisen in den analysierten Dokumenten werden aus Gründen der Authentizität so belassen.
- Zur Übersetzung von Schweizerdeutsch zu Hochdeutsch in den Interviewtranskripten:
  Lehrpersonen erwähnen häufig das Wort »*ä chli*«, welches ich mit dem Indefinitpronomen »ein wenig« übersetzt habe. »*Ä chli*« muss dabei nicht unbedingt als relativierend oder als Mengenangabe verstanden werden, sondern ist in der Umgangssprache ein häufiges Füllwort.

II Problemexposition und Umgrenzung des Diskursfeldes: Religion und Schule

1. Religionskundliche Unterrichtsgefäße: Prämissen und Entwicklungen

1.1 Relevante Tendenzen in der schweizerischen religiösen Landschaft

Die Einführung und Konzeption des Schulfachs »Religionen, Kulturen, Ethik«[1], wie es seit 2017 im Kanton Zürich existiert, ist auch im Zusammenhang mit Veränderungen der religiösen Landschaft in der Schweiz sowie im Kanton Zürich zu verstehen. Diese werden im Folgenden in Kürze dargelegt, sofern sie als relevant betrachtet werden, um den analysierten schulbezogenen Diskurs verorten zu können.

Die Entstehung des Schulfachs im schweizerischen Kontext ist unter anderem mit Bezug auf den in der religionswissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussion präsenten Begriff der Säkularisierung zu lesen. Dieser ist jedoch umstritten (Casanova, 1994; Fox, 2005; Joas, 2012; Pollack et al., 2018; Stark, 1999; Stolz, J., 2014; Zinser, 2010), da Unterschiedliches darunter subsumiert wird. Auf diese religionswissenschaftliche Debatte wird an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen. Mit Bezug auf den analysierten Diskurs wird unter Säkularisierung – im Sinne eines religionswissenschaftlichen Minimalkonsenses – verstanden, dass »Religion«[2] und Staat sich auseinanderbewegen und eine institutionelle Differenzierung und Aufgabenteilung stattfindet (Casanova, 2007; Riesenbrodt & Konieczny, 2005; Taylor, M.C., 1998). Dies zeigt sich im Bildungswesen der Schweiz, in dem die sogenannten Landeskirchen[3] über die Zeit hinweg an Einfluss verloren haben und der schulische

1 Eigennamen (etwa von Lehrplänen und Fachbereichen) wie auch konzeptuelle, erklärungswürdige Begriffe, welche im analysierten Diskurs mehrfach wiederkehren, werden bei der ersten Nennung in Anführungszeichen gesetzt, um diese einzuführen.

2 »Religion« wird bei der ersten Nennung ebenfalls in Anführungszeichen gesetzt, um zu betonen, dass nicht von einem klar definier- und abgrenzbaren »Gegenstand Religion« ausgegangen werden kann (vgl. II, 3.1).

3 Als Landeskirchen werden im schweizerischen Kontext in den verschiedenen Kantonen meist die evangelisch-reformierte und die katholische Kirche betrachtet, da diese staatlich anerkannt sind. Je nach Kanton kommen noch andere anerkannte Gemeinschaften hinzu, im

Bereich in die staatliche Verantwortung übergegangen ist. Dies ist für die Entstehung des betrachteten Schulfachs Religionen, Kulturen, Ethik von zentraler Bedeutung, wie nachfolgend aufgezeigt wird. Die Auseinanderdifferenzierung von Religion und Staat ist jedoch in der Schweiz nicht mit einer laizistischen Situation, wie sie etwa in Frankreich vorzufinden ist, zu vergleichen.

Dies lässt sich exemplarisch damit zeigen, dass sowohl in der Präambel der Bundesverfassung (BV, 2000), wie gleichfalls in den Grundlagen des Lehrplans 21 nach wie vor auf Gott respektive im letzteren auf »christliche Werte« verwiesen wird (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c, S. 2) und beispielsweise das Tragen von religiösen Symbolen in Schulen, zumindest durch Schüler:innen, nicht verboten ist. Gestützt wird diese Tendenz durch eine rechtliche Regelung im Kanton Zürich, welche besagt: »Religiöse Symbole dürfen im öffentlichen Raum sichtbar sein, soweit es die Staatliche Rechtsordnung zulässt« (Direktion der Justiz und des Inneren des Kantons Zürich, 2017, S. 12).

Als weiteres Merkmal einer in diesem Sinne als säkularisiert verstandenen Gesellschaft ist eine gesetzlich verankerte Religionsfreiheit (Süess & Pahud de Mortagne, 2015; Zinser, 2010) zu betrachten, welche in der Schweizerischen Bundesverfassung im Artikel 15 zur Glaubens- und Gewissensfreiheit wie folgt wiedergegeben ist:

> [1] Die Glaubens- und Gewissensfreiheit ist gewährleistet.
>
> [2] Jede Person hat das Recht, ihre Religion und ihre weltanschauliche Überzeugung frei zu wählen und allein oder in Gemeinschaft mit anderen zu bekennen.
>
> [3] Jede Person hat das Recht, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören und religiösem Unterricht zu folgen.
>
> [4] Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen.
> (BV, 2000)

Dieser Verfassungstext bildet den gesetzlichen Rahmen für das obligatorische Schulfach Religionen, Kulturen, Ethik und erklärt, warum Religionsunterricht, also eine Unterweisung in einem bestimmten Glauben, nicht mit einem Obligatorium verbunden sein kann.

Kanton Zürich etwa die christkatholische Kirche. Überdies besteht in Zürich eine sogenannt verfassungsrechtliche Anerkennung von zwei jüdischen privatrechtlichen Vereinen (Direktion der Justiz und des Inneren des Kantons Zürich, 2017, S. 19).

Überdies ist für die Erfassung des vorliegenden Diskurses die Tendenz der Pluralisierung (Knoblauch, 2018; Liedhegener, 2018) maßgebend, wenn darunter verstanden wird, dass die religiöse Landschaft der Schweiz zunehmend vielfältiger und heterogener geworden ist (Bochinger & Frank, 2013, S. 201–203). Mit Bezug auf den Kanton Zürich lässt sich dazu festhalten:

> Die religiöse Pluralisierung im Kanton Zürich ist eine Tatsache. Noch in den 1960er-Jahren waren zwei Drittel der Zürcherinnen und Zürcher Mitglieder der Evangelisch-reformierten Landeskirche. Diese Zahl hat sich seither halbiert. Waren 1970 noch 94 Prozent der Bevölkerung Mitglied entweder der Evangelisch-reformierten Kirche oder der Römisch-katholischen Körperschaft, sind es heute noch rund 57 Prozent. Andere Religionsgemeinschaften sind demgegenüber gewachsen. Viele Zürcherinnen und Zürcher gehören zudem keiner Glaubensgemeinschaft an (Direktion der Justiz und des Inneren des Kantons Zürich, 2017, S. 5).

Pluralisierung wird in dieser Publikation zu Staat und Religion der Justizdirektion Zürich insbesondere über die (Nicht-)Mitgliedschaft zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft verstanden, was nur eine mögliche Komponente von Pluralisierung anspricht.

Ebenso sind nachfolgend beschriebene Tendenzen mitzudenken, um das Phänomen umfassender zu verstehen. Differenzierend darzustellen wäre hierbei außerdem, dass Gesellschaften in Europa bereits seit der Antike religiös plural waren und dies daher nicht als gänzlich neue Tendenz betrachtet werden kann (Kippenberg & von Stuckrad, 2003; Baumann, M. & Behloul, 2005; Bardon et al., 2015; Rouméas, 2015). Eine im vorhergehenden Sinne verstandene Pluralität bildet sich bei den befragten Lehrpersonen, wie auch in der Zusammensetzung der von ihnen unterrichteten Klassen ab. Mit Bezug auf die Themenauswahl für den religionskundlichen Unterricht ist die Pluralisierung eine diskursintern aufgeführte Begründung, um verschiedene in der Schweiz vertretene Religionen wie »den Buddhismus«[4] in Lehrpläne, Lehrmittel und schließlich den Unterricht aufzunehmen (Jödicke & Rota, 2010).

4 Wie bereits für Religion erläutert, wird auch Buddhismus bei dieser ersten Nennung in Anführungszeichen gesetzt, um auf die Diskursivität und Unabgeschlossenheit hinzuweisen sowie essentialisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Die verschiedenen Konzeptualisierungen von Buddhismus im vorliegenden Diskurs werden nachfolgend ausgearbeitet, ohne damit definieren zu wollen, was Buddhismus *ist*.

Mit Bezug auf die Gesamtgesellschaft hat die Pluralisierung religiöser und weltanschaulicher[5] Möglichkeiten gleichfalls dazu geführt, dass sich verschiedene religiöse und weltanschauliche Angebote gegeneinander behaupten müssen und keines mehr absoluten Geltungsanspruch erheben kann. Dies erfordert von Seiten der Gemeinschaften einen gewissen Einsatz, um Mitglieder für sich zu gewinnen (Pollack, 2009, S. 35–44). In Bezug auf Buddhismus zeigt sich dies etwa an der Menge der verschiedenen Vereine und Gruppierungen, die im Raum Zürich öffentlich für sich werben (vgl. S. 48, Kap. II, 3.2) und dadurch auch für Akteur:innen des schulischen Diskurses Sichtbarkeit erhalten.

Im untersuchten Diskurs agierende Akteur:innen bringen außerdem eigene religiöse und weltanschauliche Affiliationen und Überzeugungen mit ein. Diese wurden für die Gesamtheit der in der Schweiz lebenden Bevölkerung im Rahmen des Nationalen Forschungsprojekts »Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft« (NFP 58) untersucht, wobei die Tendenzen der Pluralisierung wie auch der nachfolgend dargelegten Individualisierung bestätigt werden konnten. Hierbei wurden für die Schweiz vier Typen von religiösen Profilen ausgearbeitet: die Institutionellen, die Alternativen, die Distanzierten und die Säkularen, wobei bei allen Gruppen eine formelle Religionszugehörigkeit nicht automatisch anzunehmen oder auszuschließen ist, was den vorhergehend besprochenen Begriff der Pluralisierung nochmals zu differenzieren vermag. Die Distanzierten bilden dabei die größte Gruppe (Stolz, J., 2014; Stolz, J. et al., 2011, S. 7).

Ergänzend können Erhebungen des Bundesamts für Statistik hinzugezogen werden. Im Jahr 2019 bezeichneten sich 28 % der Befragten als religionslos, was seit der Erhebung aus dem Jahre 2000 mehr als einer Verdoppelung entspricht (Bundesamt für Statistik [BFS], 2020, S. 1). Das Besagte ist jedoch nicht mit einem Rückgang von religionsungebundenen Glaubensformen und Praxen verbunden. Wie das BFS in einem weiteren Bericht feststellt (BFS, 2016) bleiben sogenannte »spirituelle«[6] Praktiken und Glaubensformen nicht nur präsent, sondern nehmen

5 Der Begriff »Weltanschauung« (*worldview*) wird durch diese Studie in Anlehnung an van der Kooij et al. (2017) verstanden und schließt sämtliche Welt-Deutungsmuster auch nichtreligiöser Art mit ein.

6 In diesem Zusammenhang kann der Begriff religionssoziologisch wie folgt umschrieben werden: »Zur gegenwärtigen Spiritualität gehört (1) eine entschiedene Orientierung an den subjektiven Erfahrungen, die als besonders und herausragend gedeutet werden (2) Quellen dieser Deutung sind vor allem in der alternativen Religiosität zu suchen, die sich aus den nicht hegemonialen (östlichen, archaischen, okkulten, mystischen etc.) Traditionen der Religion zusammensetzen. (3) Distanz zur Dogmatik religiöser Großorganisationen und eine Tendenz zum Anti-Institutionalismus verbinden sich mit (4) einer Betonung der religiösen Autonomie des Individuums und damit einem ausgeprägten weltanschaulichen Individualismus. Die Erfahrungsorientierung ermöglicht (5) eine Art der Ganzheitlichkeit, die die funktionale Differenziertheit für die Einzelnen wieder zusammenhängend deuten lässt. (6) Schließlich gibt

vielfältigere Formen an. Nur gerade 12 % der Bevölkerung bezeichnen sich in dieser Erhebung als atheistisch.

Religion, wobei damit noch nicht geklärt ist, was unter diesem Begriff in verschiedenen Kontexten zu verstehen ist (vgl. II, 3.1), scheint demnach für einen nicht unwesentlichen Teil der Individuen in der Schweizer Gesellschaft weiterhin einen Referenzpunkt darzustellen, zumindest wenn explizit danach gefragt wird.

Für die vorliegende Forschung beachtenswert ist außerdem die gesellschaftliche Tendenz der Individualisierung bezüglich Religion (Pollack, 2009, S. 71–73; Knoblauch, 2018). Durch Modernisierungsprozesse in Industriestaaten ergeben sich, beginnend in den 1960er Jahren, zunehmende Wahlmöglichkeiten für Individuen in diversen Bereichen, wovon auch Religion betroffen ist. Die Interessen und Vorlieben des Individuums stehen dabei im Vordergrund. Die Wahl der Religion wird zunehmend zu einer privaten Angelegenheit, da gesamtgesellschaftliche Konventionen mit Bezug auf Religion an Einfluss verlieren (Zinser, 2010). Eine so verstandene Wahlfreiheit ermöglicht beispielsweise eine Konversion oder informelle Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft, wie dies im Falle des Buddhismus zu beobachten und für die vorliegende Analyse relevant ist.

Ferner lässt sich eine Fluidität mit Bezug auf Religionen feststellen. Es kommt zu einer gesteigerten Beweglichkeit von verschiedenen Gruppierungen und individuelle Bezüge zu bestimmten Gemeinschaften werden unverbindlicher und teilweise als zeitlich beschränkt verstanden (Lüddeckens & Walthert, 2010, S. 9–15). Damit zusammenhängend sind auch Tendenzen einer »Patchwork Religion« auszumachen (Radermacher, 2014, S. 392), wobei sich Individuen aus verschiedenen religiösen Strömungen und Symbolbeständen eine individuell passende Religion zusammenstellen und diese laufend anpassen.

Im Zusammenhang mit Individualisierung wird in der Religionssoziologie der Begriff der Privatisierung (Knoblauch, 2018) von Religion vorgebracht. Hierbei kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass Religion sich nur noch im privaten Raum zeigt, wie nachfolgend dargelegt wird. Vielmehr ist damit eine Verlagerung der Religiosität von öffentlich anerkannten Institutionen, wie den erwähnten Landeskirchen, auf »sekundäre Institutionen« verbunden (Knoblauch, 2018, S. 329), welche wiederum der erwähnten Fluidität unterworfen sind.

Gleichzeitig lässt sich von einer Popularisierung von Religion sprechen (Knoblauch, 2009). Religion findet längst nicht mehr nur in privaten oder institutionell dafür reservierten Räumen statt, sondern durchdringt diverse Bereiche des öffentlichen Lebens und wird dadurch sichtbar. Dies bildet sich unter anderem in medialen und öffentlichen Diskursen ab, die gleichfalls eine Grundlage für die vorliegende Analyse bilden. Auf dieser gesellschaftlichen Ebene ist es vorerst irrelevant, welche

---

es Hinweise darauf, dass ›Spiritualität‹ für die Handelnden selbst zu einem Alternativbegriff für Religion wird« (Knoblauch, 2005, S. 123).

individuelle Beziehung und Einstellung zur Thematik Religion jemand mitbringt; auch die eingangs erwähnten »Distanzierten« werden mit diesen Diskursen konfrontiert, was demnach auch für die im analysierten schulischen Diskurs beteiligten Personen gelten kann.

Überdies ist durch die Globalisierung (Beyer, 2006; Wobbe, 2018) die Verfügbarkeit von Symbolen und Themen aus verschiedenen Kulturen und Religionen erhöht. Die sich dadurch ergebende Sichtbarkeit von als buddhistisch gedeuteten Symbolen ist eine relevante Begebenheit für diesen Diskurs. Daran anschließend sind Tendenzen der Kommerzialisierung von Religion (Pickel, 2011) im öffentlichen Raum zu lesen, welche mit Bezug auf Buddhismus ebenfalls von Interesse sind (vgl. II, 3.2).

Auch Tendenzen von religiöser Fundamentalisierung (Pollack, 2009, S. 75) waren für die initiale Entwicklung von religionskundlichem Unterricht insofern relevant, als dass diese den Ruf nach der Wichtigkeit eines geübten Umgangs mit religiösem Pluralismus gefördert haben. Insbesondere seit dem 11. September 2001 wird Religion, wobei gewisse Religionen davon mehr betroffen sind als andere, in der öffentlichen und politischen Wahrnehmung mit Fundamentalisierung in Verbindung gebracht und ist daher mit vielerlei Ängsten verbunden (Jensen, 2008, S. 124). Wie nachfolgend ausgeführt wird, war mit der Einführung von religionskundlichem Unterricht die Hoffnung auf eine »Toleranzbildung« verbunden. Das Kennenlernen von Religionen der Mitmenschen in religionskundlichem Unterricht solle diese fördern (vgl. II, 1.3). Andererseits war eine vermutete Fundamentalisierung und Radikalisierung von Jugendlichen ein treibender Faktor in der Etablierung eines religionskundlichen Unterrichts an öffentlichen Schulen (Jackson, 2008, S. 151–152). Dabei wurde kausallogisch denkend gehofft, dass ein vermehrtes Wissen, welcher Art war weitgehend ungeklärt, über verschiedene Religionen und Weltanschauungen zu deren Akzeptanz und moderaten Auslebung führen würde.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die vorhergehend beschriebenen Tendenzen ein Fundament für eine bildungspolitische Diskussion zur Einführung von religionskundlichem Unterricht gelegt haben. Das öffentliche Interesse an Religion ist nicht verschwunden und Diskurse über Religion sind in verschiedensten Arten im öffentlichen Leben präsent (Frank, 2010, S. 27). Dies wird in etwa sichtbar durch die zahlreichen Sachbuchveröffentlichungen in diesem Bereich (Jödicke, 2005, S. 205–206), wie auch in Medienbeiträgen (vgl. IV, f). Akteur:innen des analysierten Diskurses, wie Lehrpersonen, kommen mit der Thematik Religion daher in mannigfaltiger Form in Berührung.

1.2 Buddhismus in der Schweiz und dessen Behandlung im Unterricht

Nachfolgend soll die aktuelle diskursrelevante Verbreitung und Rezeption des Buddhismus in der Schweiz aufgegriffen werden. Die Quellenlage hierzu ist jedoch be-

schränkt. Ebenso wird erläutert, unter welchen Prämissen Buddhismus Eingang in den religionskundlichen Unterricht gefunden hat.

In Bezug auf die Verbreitung von Buddhismus in der Schweiz lässt sich feststellen: Es ist schwer zu eruieren, wie viele buddhistische Menschen in der Schweiz leben. Einerseits ist dies auf die informelle Zugehörigkeit zurückzuführen, die oftmals nicht durch eine Institution getragen oder erfasst ist. Andererseits sind die Grenzen der Zugehörigkeit zum Buddhismus schwer festzulegen (Tweed, 2002). So ist es beispielsweise möglich, formell einer christlichen Kirche anzugehören und trotzdem eine Form von Buddhismus zu praktizieren, was auch mit Bezug auf die erwähnte Tendenz der Individualisierung zu lesen ist. Somit gehen statistische Erhebungen von einer Selbstdeklaration aus, weshalb die erhobenen Daten begrenzt aussagekräftig sind. Der tatsächliche Anteil an Menschen, die buddhistischen Praktiken nachgehen, dürfte auch aufgrund der populärkulturellen Verbreitung und der kontinuierlich anhaltenden Migration von asiatischen Buddhist:innen, um einiges höher sein. Für die Jahre 2016 bis 2018 gibt das Bundesamt für Statistik den Anteil der Schweizer Bevölkerung, welcher laut eigener Aussage Mitglied in einer buddhistischen Vereinigung ist, mit 0,5 Prozent an (BFS, 2020). Ab 2010 wurden allerdings nur Personen ab 15 Jahren erfasst (Baumann, M., 2018). Die von Martin Baumann für das Jahr 2000 errechneten Daten kommen auf 2000 bis 7000 Schweizer Konvertit:innen[7] und auf insgesamt etwa 20 000 Buddhist:innen (S. 158). Für 2014 rechnet er schließlich mit insgesamt 24 700 Buddhist:innen (Baumann, M., 2018, S. 439). Laut der Volkszählung aus dem Jahr 2000 sind zwei Drittel der selbstdeklarierten Buddhist:innen weiblich (Sindemann, 2007, S. 209). Dies ist insofern erwähnenswert, als dass der analysierte Diskurs mehrheitlich durch Männer geprägt ist (vgl. IV, 2.2). Buddhismus in der Schweiz kann jedoch (noch) nicht als Mainstream-Bewegung beschrieben werden, wie dies in den USA zutreffend ist. Die Verbreitung variiert dabei regional und ist beispielsweise in der Umgebung von Rikon, wo sich das Tibet Institut befindet, überdurchschnittlich hoch (Baumann, M., 2000, S. 157).

Nachfolgend wird ein kurzer historischer Abriss zur Ausbreitung des Buddhismus in der Schweiz vorgenommen, der sich in verkürzter Form auch im obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a, S. 150–152) finden lässt und daher als diskursrelevant gelten kann. Diese historische Rückblende ist jedoch im Zusammenhang mit der kolonial geprägten Forschungsgeschichte zu lesen (vgl. II, 2.2).

Bereits 1909 hielt sich der erste europäisch-buddhistische Mönch *Nyanatikola* im Tessin auf. Darauffolgend liegen längere Zeit keine Belege für buddhistische Aktivitäten vor, bis im Jahr 1942 von May Ladner eine erste buddhistische Gruppe in Zürich gegründet wurde, die vom *Theravada*-Buddhismus inspiriert war (Baumann,

7 Für eine Erklärung des Begriffs im Zusammenhang mit Buddhismus siehe Fußnote 15, Hauptteil IV, Kapitel 2.3.

M., 2000, S. 154–156). In den 1960er und 70er Jahren wuchs schließlich das Interesse am *Mahayana*[8]- und am »tibetischen Buddhismus«, der aufgrund der damaligen Zuwanderung in die Schweiz eine wichtige Stellung einnahm. Zeitgleich fanden die ersten Besuche des 14. *Dalai Lama*[9] in Europa statt und im Anschluss kam es 1968 zur Gründung des Tibet Instituts in Rikon (Baumann, M., 2018), welches tibetischen Buddhismus architektonisch sichtbar machte. Ab den 1980er Jahren entstanden schließlich vermehrt *Theravada*-Institutionen, dies vor allem aufgrund der zunehmenden Immigration von Südostasiat:innen. Im Jahr 1996 wurde schließlich das buddhistische Zentrum in Gretzenbach (*Wat Thai Srinagarin*) eröffnet, welches durch seine thailändische Tempelarchitektur den thailändischen Buddhismus auch visuell in der Schweiz erfassbar machte (Baumann, M., 2000, S. 157–159).

Abb. 1: Tibet Institut Rikon © Foto Lea Sara Mägli



8 Der Buddhismus wird im öffentlichen Diskurs wie auch in Fachliteratur häufig in die drei Hauptströmungen *Theravada, Mahayana und Vajrayana* unterteilt. Diese Containerbegriffe sind religionswissenschaftlich kritisch zu betrachten, ebenso wie geografisch konnotierte Bezeichnungen wie »tibetischer Buddhismus« (Swearer, 2016). Diese werden hier jedoch als dem Diskurs inhärente Konzepte übernommen.

9 Der 14. *Dalai Lama* ist seit 1935 der Mönch *Tenzin Gyatso*. Er gilt dabei als Oberhaupt Tibets, respektive seit 1959 de facto von der tibetischen Exilregierung. *Dalai Lama* ist ein Ehrentitel und bedeutet auf Tibetisch etwa »ozeangleicher Lehrer«. Dieser wird als erleuchtetes Wesen, *Bodhisattva* betrachtet. Binnenreligiös betrachtet ist der *Dalai Lama* das Oberhaupt einer spezifischen buddhistischen Schule in Tibet, der *Gelug* (Lauer, 2011).

Abb. 2: Wat Thai Srinagarin: Gretzenbach, Buddhistisches Zentrum, zVg/picswiss.ch



Seit den 1970er Jahren sind stetig neue kleinere buddhistische Zentren dazugekommen, die insbesondere Meditation (vgl. IV; 2.8) mit Rückbezug auf die sogenannte *Vipassana*[10]-Tradition anbieten. Gegenwärtig wird Meditation für Laien im Westen neu interpretiert, um dem Individualismus und westlichen Vorstellungen gerecht zu werden (Baumann, M., 2018).

Die erfolgte Bestandsaufnahme kann erklären, warum im obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« der »tibetische« und der »thailändische« Buddhismus prominent vertreten sind: die lokale Verbreitung einer Religionsgemeinschaft stellte für deren Aufnahme ein zentrales Kriterium dar, wie nachfolgend erläutert wird. Auf den »vietnamesischen« Buddhismus wird im Lehrmittel indes kein Bezug genommen, obschon dieser in der Schweiz durchaus verbreitet ist. So kamen nach 1946 über 6000 Vietnames:innen in die Schweiz und es ist von über 13 000 Personen auszugehen, die sich dieser Gemeinschaft zuordnen. Dies schlägt sich in drei vietnamesischen Pagoden nieder (Weigelt, 2012, S. 267–270), wobei keine äußere Sichtbarkeit gegeben ist.

Zur aktuellen Situation von buddhistischen Gemeinschaften lässt sich Folgendes festhalten: Auf der Homepage der Schweizerischen Buddhistischen Union (SBU) finden sich verschiedenste Gruppen, die meist durch originäre Schweizer:innen gegründet wurden (Sindemann, 2007, S. 208 sowie eigene Recherche). Im Jahr

10 Nach Rupert Gethin (2008, S. 99) lässt sich dies etwa mit »Einsicht in die Unbeständigkeit aller Dinge« übersetzen. Meditation in dieser Traditionslinie soll die Einsicht in dieses buddhistische Konzept fördern.

2004 hat die SBU Grundsätze verabschiedet, um einen gemeinsamen Minimalkonsens festzuhalten. In den buddhistischen Grundwerten der SBU findet sich online folgende Aussage:

> Der Buddhismus ist eine Weltreligion, die mehr als 2500 Jahre eine ungebrochene lebendige Tradition besitzt und sich an alle Menschen wendet, unabhängig von Rasse [sic!], Nation und Geschlecht. Er stellt den Menschen in die Selbstverantwortung und weist ihm Wege zur Befreiung und Erleuchtung. (2021, 14. Oktober)

Auffallend ist in diesem Text die Betonung der Zugänglichkeit für *alle* Menschen, die sich gleichfalls im analysierten Diskurs wiederfindet. Auf der Homepage des Tibet Instituts liest sich die Aussage, dass die »Seelsorgerische und kulturelle Betreuung der Tibeterinnen und Tibeter in der Schweiz« (Tibet Institut Schweiz, 2023, 25. Oktober) im Vordergrund stehe. Auf der Homepage des Zentrums in Gretzenbach steht:

> Der Tempel Wat Srinagarinvararam soll ein Ort für buddhistische Mönche sein. Zudem soll er ein Studien-Zentrum für Theravada-Buddhisten und alle interessierten Mitmenschen sein. Er soll ein Ort der Ruhe, der Meditation und der buddhistischen Lehre (Dhamma) sein. Er soll ein Zentrum zur Pflege der Thai-Sprache, der Thai-Tradition und der Thai-Kultur sein. (2023, 25. Oktober, Wat Sringagarinvararam, ©2021)

Die Unterschiedlichkeit dieser Aussagen lässt sich unter anderem damit erklären, dass sich asiatische und westliche Buddhist:innen bei der Ausübung des Buddhismus oftmals in der Schwerpunktsetzung unterscheiden, auch wenn keine scharfe Grenze gezogen werden kann (Baumann, M., 2001, S. 29–30). Während Zugewanderte häufig den Tempelbesuch, traditionelle Rituale und Festtage in den Vordergrund stellen, ist für Konvertit:innen oft die Meditation, welche den persönlichen, spirituellen Fortschritt unterstützen soll, zentral (Sindemann, 2007, S. 208). Dies ist außerdem im Zusammenhang mit der im analysierten Diskurs vorhandenen Tendenz des *Buddhist Modernism* (McMahan, 2008) (vgl. IV, Diskussion 2.5-2.8) zu lesen. Darunter ist eine westlich geprägte, spezifische Konzeptualisierung des Buddhismus zu verstehen, in der unter anderem Elemente wie Meditation und Ethik vorherrschend sind. Wie im erwähnten Kapitel weiter ausgeführt, wird Buddhismus in dieser Leseweise dabei de-mythologisiert, rationalisiert und somit westlichen Bedürfnissen entsprechend interpretiert (Baumann, 2001). Dabei werden diverse Aspekte und weitere Deutungsmuster von Buddhismus außer Acht gelassen.

Mit Bezug auf die rechtliche Situation und die öffentliche Berichterstattung und Sichtbarkeit von Buddhismus lässt sich festhalten: In der Schweiz ist Buddhismus bis anhin in keinem Kanton öffentlich-rechtlich anerkannt. Der Grad der internen Vernetzung ist eher gering und öffentliche Auftritte von buddhistischen

Organisationen in den Medien selten. Des Weiteren haben Buddhist:innen in der Schweiz auch keine Stelle für professionelle Medienarbeit. Innerhalb des Buddhismus nimmt der *14. Dalai Lama*, Tenzin Gyatso, bei Berichterstattungen eine außerordentliche Position ein. Negative oder kritische Darstellungen im Zusammenhang mit Buddhismus waren hingegen bis vor kürzerer Zeit äußerst selten (Dahinden, 2010, S. 75). Eine weiterführende Medienanalyse wird im Kapitel IV, f vorgenommen.

Als buddhistisch verstandene Elemente durchdringen jedoch verschiedene Bereiche des öffentlichen Lebens wie etwa die Psychotherapie, Entspannungstechniken oder das Genre der *Self-help*-Literatur (Sindemann, 2007, S. 219–220). Überdies ist Buddhismus in Form einer Kommerzialisierung (Baumann, M., 2018) visuell präsent im öffentlichen Raum, sei es in Form von Buddhastatuen in Schaufenstern von Dekorationsfachgeschäften oder in den zahlreichen Aushängen und Online-Werbungen für Meditationskurse. Diese Durchdringung ist nicht mit einer fundierten Auseinandersetzung zu verwechseln und bezieht sich auf Formen, welche nur bestimmte Sichtweisen auf den Buddhismus vertreten, wie in der vorliegenden Analyse aufgezeigt wird.

Entscheidend für die nachfolgende Analyse ist auch die Forschung zur Rezeption des Buddhismus in der Schweiz. Im Rahmen des in dieser Forschung mehrfach zitierten NFP 58 konnte gezeigt werden, dass Individuen Religion mit denselben positiven und negativen Wertungen betrachten, wie die Medien sie anwenden. Im Falle des Buddhismus wird dieser mehrheitlich »stereotyp als positiv, gewaltfrei, einladend, friedlich und undogmatisch« wahrgenommen (Stolz, J. et al., 2011, S. 29). Die Integration von eingewanderten Buddhist:innen wird außerdem laut Medienberichten als unproblematisch beurteilt (Kollmar-Paulenz, 2010; Kapitel IV, f).

Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass sich verschiedene Formen und Strömungen des Buddhismus in der Schweiz etabliert haben und durchaus sichtbar werden für Außenstehende. Die öffentliche Wahrnehmung vom Buddhismus ist dabei mehrheitlich positiv.

Nachfolgend werden Gründe für den Eingang des Buddhismus in den religionskundlichen Unterricht aufgegriffen. Einerseits wurde als Argument zur Aufnahme in Lehrpläne seine weltweite Klassifizierung als »Weltreligion«[11] vorgebracht (Alberts, 2007; Frank, 2013). Hinter diesem Konzept, welches von der Religionswissenschaft seit einiger Zeit verworfen wird (vgl. II, 3.1), verbirgt sich die Vorstellung, dass sämtliche Religionen überall auf der Welt in ihrer Essenz im Grunde gleich sind und sich nur durch ihre ethnische oder nationale Ausdrucksweise unterscheiden (Masuzawa, 2005, S. 9). Die Klassifizierung als Weltreligion und damit die Legitimation

11 Der Begriff der Weltreligion wird ebenfalls bei der ersten Nennung in Anführungszeichen gesetzt, um dessen Konstruiertheit und spezifische Perspektivität zu betonen.

zur Behandlung im Unterricht wird häufig mit der großen Anzahl an Anhänger:innen weltweit begründet, was im Falle des Buddhismus durchaus zutrifft.

Abgesehen von seinem zugeschriebenen Status als Weltreligion ist im Falle der Schweiz der Eingang des Buddhismus in die Lehrpläne insbesondere auch durch dessen lokale Verbreitung zu erklären. Dies ist, wie zu einem späteren Zeitpunkt erläutert wird, wiederum darauf zurückzuführen, dass die analysierte religionskundliche Didaktik einen »Lebensweltbezug«[12] häufig als zentral erachtet (vgl. IV, 4.).

1.3 Die Entwicklung von religionskundlichem Unterricht

Um die diskursrelevante Entwicklung von religionskundlichem Unterricht im Kanton Zürich nachzeichnen zu können, muss zuerst auf internationale Bestrebungen sowie auf die schweizweite Situation Bezug genommen werden.

Ungeachtet der bereits erwähnten funktionalen Ausdifferenzierung von Schule und Religion in der europäischen Moderne (Frank, 2010, S. 26) kennen die meisten europäischen Länder, mit der Ausnahme von Frankreich, heute eine Form von Unterricht, welcher sich an öffentlichen Schulen mit dem Thema Religion beschäftigt (Frank, 2010; Jödicke & Rota, 2010). Angestoßen durch die vorliegend für die Schweiz erläuterten gesellschaftlichen Entwicklungen in westlichen Gesellschaften (vgl. II, 1.1) nahm sich die internationale Politik diesem Thema an und legte Grundsteine für die Einrichtung von religionskundlichem[13] Unterricht weltweit. Den Beginn machte die UNESCO, die sich im Jahr 2000 als erste internationale Organisation dafür aussprach, das Verständnis für verschiedene Religionen zu fördern, gefolgt von der UNO, die am 4. September 2007 ein entsprechendes Positionspapier verabschiedete und dem *Council of Europe*, welcher sich der Thematik seit 2002 ebenfalls annahm (Jackson, 2008, S. 151–155). Im Anschluss an diese Betrachtungen hat die *Organisation for Security and Co-operation in Europe* (OSCE) im Jahr 2007 eine Handreichung für den religionskundlichen Unterricht entwickelt – die »*Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion or Belief* « – welche im Kapitel zu Toleranz IV, 3.4 erneut thematisiert wird.

In den genannten Publikationen herrscht Einigkeit darüber, dass Religionen ein kulturelles Faktum sind, welches zusammen mit anderen Elementen das soziale und individuelle Leben prägt. Informationen und Wissen über Religionen und Philosophien fallen aus Sicht der genannten Institutionen in die Sphäre der Öffentlichkeit und sollen daher an öffentlichen Schulen thematisiert werden, um Toleranz (vgl. IV, 3.4) und gegenseitiges Verstehen zu ermöglichen. Es wird betont, dass religiöse Konzepte und Glaubenssätze durch die eigene Familie oder Glaubensgemeinschaft nicht gänzlich vordefiniert werden sollen, weswegen eine Einmischung

12 Der Begriff »Lebenswelt« wird im Kapitel II, 4.2 mit Bezug auf diesen Diskurs erläutert.

13 Für eine Klärung des Begriffs *religionskundlich* siehe nachfolgende Abschnitte.

des Staates unerlässlich sei. Als Grundprämisse wird indes vom Recht jedermanns auf eine freie Ausübung der Religion ausgegangen. Weiter heißt es, Religionen sollen im religionskundlichen Unterricht aus kulturkundlicher Sicht (vgl. II, 2.1) betrachtet werden, wobei jede Ausübung von religiösen Akten zu unterlassen sei (Jackson, 2008, S. 167). Diese Anbindung an die Kulturkunde ist auch mit Bezug auf den *Cultural Turn* (Bachmann-Medick, 2016) zu lesen, der die Sozialwissenschaften und auch die Religionswissenschaft erfasst hat, wie nachfolgend noch ausgeführt wird. In religionskundlichem Unterricht soll keiner einzelnen Religion eine Vorrangstellung zukommen.

Lernende sollen in solchem Unterricht eine »religiöse Literalität« (Moore, 2007) entwickeln, welche helfen könne, Vorurteile und Ablehnung gegenüber unbekannten Religionen und Kulturen zu beseitigten, das gegenseitige Verständnis in demokratischen Gesellschaften zu fördern sowie eine Radikalisierung zu unterbinden (Jackson, 2008, S. 151–155). Unter religiöser Literalität versteht Diane Moore (2007), die diesen Begriff geprägt hat, Folgendes:

> the ability to discern and analyze the fundamental intersections of religion and social/political/cultural life through multiple lenses. Specifically, a religiously literate person will possess
> 1) a basic understanding of the history, central texts, beliefs, practices and contemporary manifestations of several of the world's religious traditions as they arose out of and continue to be shaped by particular social, historical and cultural contexts; and
> 2) to discern and explore the religious dimensions of political, social and cultural expressions across time and place. (S. 56–57)

Das Konzept der so verstandenen religiösen Literalität ist auch in den analysierten Diskurs übernommen worden, wie nachfolgend ausgeführt wird.

Es gestaltet sich jedoch schwierig, die unterschiedlichen europäischen Entwicklungen vollständig zu erfassen oder gar zu vergleichen. Ausgehend von den Besonderheiten der religiösen Landschaft unterscheiden sich die Modelle. Sie gehen jedoch auf die oben genannten internationalen Bestrebungen zurück. In dieser Sache wurden mehrere Versuche zur Systematisierung unternommen, die überblicksartig dargestellt werden.

Kristina Stoeckel (2015) unterscheidet in Europa drei Ansätze von Unterricht über Religionen: den konfessionellen (*teaching in religion*), den soziologischen *study-of-religions approach*, und ein inklusives Modell, welches in England vor allem durch Robert Jackson seine Verbreitung fand. Im Modell von Jackson sollen Kinder und Jugendliche nicht nur etwas über Religionen lernen, sondern auch von ihnen (*learning from religion*) (S. 2–3). Wie Wanda Alberts und Tim Jensen feststellen, ist nicht eindeutig, was unter dem Begriff des *learning from religion* zu verstehen ist. Unter Um-

ständen werden damit religiöse Weltsichten privilegiert und als nicht hinterfragbar gerahmt. So finden sich Deutungen des Begriffs, die es ermöglichen, dass Lernende von religiösen Geschichten oder Inhalten etwas für das eigene Leben lernen sollen (Alberts, 2008a, S. 319–320; Jensen, 2017), was je nach Leseart in Widerspruch zur gesetzlich verankerten Religionsfreiheit steht, wie sie zuvor als Grundlage solcher Fachgefäße von Jackson (2008) postuliert worden ist.

Jürgen Oelkers (2005) unterscheidet ebenfalls drei Grundmodelle in Europa, legt jedoch den Fokus darauf, wer für die Organisation des Unterrichts die Verantwortung trägt. Einerseits bestehen Modelle, in denen der Unterricht allein durch die Religionsgemeinschaften verantwortet wird, was in der Schweiz dem konfessionellen, außerschulischen Religionsunterricht entspricht.

Andererseits existieren Modelle, in denen der Unterricht durch den Staat und die Religionsgemeinschaften gemeinsam gestaltet wird, wobei dieser konfessionell orientiert sein kann oder auch nicht und damit ebenso wenig festgelegt ist, ob die Schulen diesen als Wahl- oder Pflichtfach führen. Als dritte Variante wird Unterricht allein durch den Staat implementiert und muss daher aufgrund der Verfassung, die in den allermeisten europäischen Staaten Religionsfreiheit garantiert, nicht-konfessionell und religionskundlich angelegt sein (S. 19–30).

Christian Cebulj (2015) unterscheidet ebenfalls zwischen drei Grundtypen des Unterrichts in Europa, wobei der Status des Fachs im Fächerkanon, obligatorisch oder mit Abwahlmöglichkeit, sowie die organisatorischen Strukturen in den Fokus rücken (S. 85). Der obligatorische Status ist dabei auf die Schweiz zutreffend, wie nachfolgend ausgeführt wird.

Zusammenfassend zeigt sich mit Bezug auf europäische Entwicklungen eine Unklarheit über die Organisationsformen, die Verantwortlichkeiten und die Zugangsweisen von Unterricht zum Thema Religion an öffentlichen Schulen. Dies erklärt, warum eine diskursanalytische Forschung wie diese sich auf einen spezifischen Kontext beschränken muss, in dem von einem Konsens der Organisationsformen ausgegangen werden kann.

Abschließend soll mit Bezug auf diese Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten eine Begriffsklärung vorgenommen werden. Wenn im Folgenden von religionskundlichem Unterricht die Rede ist, auf den sich diese Forschung bezieht, wird darunter in Anlehnung an Alberts (2023) »von religiösen Institutionen unabhängiges Lehren und Lernen über Religion« (S. 3) in staatlichen Schulen verstanden. Dabei wird Religion säkular gerahmt (Alberts, 2023, S. 10), sodass allen Lernenden unabhängig von ihren eigenen Zugehörigkeiten und Überzeugungen eine Teilnahme möglich ist. Die Religionsfreiheit ist außerdem zu achten.

Schweiz

Die Schweizer Bildungslandschaft ist von Föderalismus geprägt, was auch für die Entwicklung von religionskundlichem Unterricht entscheidend ist (Frank & Jödicke, 2007, S. 274). Seit Oktober 2014 ist in der gesamten Deutschschweiz der harmonisierte Lehrplan für die obligatorische Volksschule, der »Lehrplan 21«, in Kraft. Darin wird der Fachbereich »Ethik, Religionen, Gemeinschaft«[14] als obligatorisch ausgewiesen, wobei in einzelnen Kantonen Ausnahmeregelungen gelten. Konfessioneller Religionsunterricht[15], heißt es des Weiteren in den Bestimmungen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK), sei Sache der Kirchen und Religionsgemeinschaften. Das Thema Religionen wird somit im Lehrplan 21 nur nicht-konfessionell behandelt (Kilchsperger, 2015b, S. 279).

Als zentrale Legitimierung des Fachs nennen Ansgar Jödicke und Andrea Rota (2010), welche im Rahmen des NFP 58 den Bericht »Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule« erstellt haben, das Pluralismus-Argument (vgl. II, 1.1). Im Vordergrund soll stehen, den Umgang mit der vorhandenen religiösen Vielfalt zu erlernen, wie dies auch in den erwähnten internationalen Bestrebungen angedacht ist.

Die Implementierung von Unterricht zum Thema Religion an öffentlichen Schulen ist in den verschiedenen Kantonen der Schweiz indes unterschiedlich verlaufen (Rota, 2017). Kantonale Unterschiede zeigen sich unter anderem darin, welche Rolle existenzielle Fragen spielen sollen, ob es um die eigene Religiosität gehen darf oder nicht (Helbling & Schallberger, 2019) und auch in den unterschiedlichen Inhalten und Modellen (Kilchsperger, 2015b). Desgleichen zeigen sich Unterschiede in den Bezugsdisziplinen. In einigen Kantonen ist nebst der Religionswissenschaft außerdem die Theologie am Diskurs beteiligt, was sich etwa im gesamtschweizerischen *Studienbuch Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (Bietenhard et al., 2015) abbildet, an dem gleichfalls Theolog:innen mitgewirkt haben. Gemeinsam ist den Kantonen jedoch, dass dieses Fach laut EDK von an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ausgebildeten Lehrpersonen unterrichtet werden und der Unterricht für alle Lernenden obligatorisch sein sollte (Frank, 2023, S. 473).

Petra Bleisch und Katharina Frank[16] (2015) fassen aus religionswissenschaftlicher Sicht zusammen, was unter religionskundlichem Unterricht in der Schweiz,

---

14 In anderen Schweizer Kantonen nennt sich das Fach *Ethik, Religionen, Gemeinschaft*; in Zürich dagegen *Religionen, Kulturen, Ethik*.

15 Nachfolgend wird diese Form von Unterricht als Religionsunterricht bezeichnet, in Abgrenzung zum Schulfach *Religionen, Kulturen, Ethik*, welches als Religionskunde bezeichnet wird.

16 Katharina Frank war viele Jahre in der Lehrpersonenausbildung (für Sekundarstufe I) von Seite der Universität Zürich aus tätig und hat insbesondere auch den Zürcherischen Diskurs mit zahlreichen Veröffentlichungen geprägt.

zumindest in der Theorie, zu verstehen ist: Der religionskundliche Unterricht »baut auf der Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Wissen über Religion auf, achtet die verfassungsmäßig garantierte negative Religionsfreiheit« (S. 198) und nimmt deshalb grundsätzlich eine sogenannte »kulturkundliche Rahmung« vor. Der religiöse Unterrichtsgegenstand wird in dieser Zugangsweise:

> empirisch, d.h. geschichts- oder sozialkundlich kontextualisiert und gegebenenfalls systematisch-vergleichend erschlossen. Religion wird hier nicht als ›unsere‹ oder ›meine‹ Religion beschrieben, auch nicht an die eigene bzw. menschliche Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angeschlossen, sondern als ein Faktor behandelt, der bestimmte Gruppen oder Individuen in der Gesellschaft mehr oder weniger nachhaltig prägt. (Frank, 2015, S. 49)

Dabei ist auf eine positiv oder negativ konnotierte Darstellung von Religion zu verzichten. Das Bewerten von religiösen Praxen, wie das Lernen *von* Religionen, im Sinne eines Anschlusses an die privaten Überzeugungen der Lernenden, gilt es in diesem Paradigma zu vermeiden (Frank, 2010; Bleisch & Frank, 2015). Außerdem fordert solch ein Unterricht von den Lehrpersonen eine Distanz zu eigenen Orientierungen ein (Bleisch & Frank, 2015, S. 199).

Dies ist jedoch als programmatische Formulierung zu verstehen, deren Umsetzung aufgrund verschiedenster Faktoren so nicht immer stattfindet, siehe dazu die eigene Untersuchung zu religionskundlichem Unterricht von Frank (2015).

Als zentrale Grundprämisse des religionskundlichen Unterrichts gilt es, die Rechtsgrundlagen der Bundesverfassung einzuhalten. Hierbei sind insbesondere die Religionsfreiheit (BV Art. 15), auf die mehrfach Bezug genommen wird, sowie auch die Rechtsgleichheit (BV Art. 8; 2000) maßgebend. Darin heißt es:

> Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.

An dieser Stelle sei vermerkt, dass die Religionsthematik von manchen Akteur:innen des Feldes, zurückgehend auf die Zeit der Aufklärung (Schlieter, 2012, S. 236), als zunehmend private Angelegenheit betrachtet wird. Insbesondere zur Zeit der Facheinführung führte dies zu einer gewissen Skepsis gegenüber einem solchen Fachgefäß, beispielsweise durch Erziehungsberechtigte. In gewissen Fällen zog dies gar rechtliche Klagen nach sich (Kilchsperger, 2015b, S. 280).

Kanton Zürich

Der religionskundliche Unterricht im Kanton Zürich eignet sich aus mehreren Gründen als Ausgangslage für dieses Forschungsvorhaben, auf die im Kapitel Forschungsdesign eingegangen wird (vgl. III, 2.3). Um die heutige Situierung des Faches zu ergründen, wird nachfolgend ein kurzer historischer Abriss vorgenommen. Die beschriebene Entwicklung ist im Zusammenhang mit den vorhergehend erläuterten internationalen und schweizerischen Tendenzen zu lesen.

Im Jahr 1991 wurde im Kanton Zürich der christliche Unterricht an den Schulen durch einen sogenannt »konfessionell-kooperativen Religionsunterricht« (KoKoRu) ersetzt, bei dem von der katholischen und der reformierten Kirche gestellte Lehr-/Pfarrpersonen einen Unterricht mit Abmeldemöglichkeit erteilten. Da die Abmeldungen unter anderem aufgrund der bereits erwähnten gesellschaftlichen Tendenzen, wie der Pluralisierung von religiösen und weltanschaulichen Orientierungen, stetig zunahmen, reagierte die Bildungspolitik mit der Konzeption eines neuen Faches, »Religion und Kultur«, bei welchem Vertreter:innen von verschiedenen religiösen Gemeinschaften mitwirken und sogenannte »*Essentials*« für ihre Gemeinschaften formulierten, in denen sie vermittlungswerte Elemente ihrer Religionen auflisten konnten (Frank, 2007, S. 193–194; Oelkers, 2005, S. 19).

Diese haben auch Eingang in den ersten Lehrplan für Religion und Kultur gefunden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, erstmals 2008, hier 2010). Das Fach wurde im Schuljahr 2007/2008 in der Primar- und Sekundarstufe I eingeführt. Es war von nun an obligatorisch, mit Noten zu beurteilen und nur noch durch ausgebildete Primar- oder Sekundarlehrpersonen zu erteilen, wobei die letztere Gruppe sowohl eine religionswissenschaftliche Ausbildung an der Universität Zürich, wie gleichfalls eine didaktische und berufspraktische an der Pädagogischen Hochschule Zürich erhielt.

Religion und Kultur sollte allgemeinbildend sein und die religiöse Orientierung der Lernenden nicht beeinflussen (Kunz et al., 2005). Rechtlich gesehen wurde der obligatorische Status damit begründet, dass weder die positive noch die negative Religionsfreiheit (Art. 15 BV) verletzt sei, da das Fach in dieser Form Wissen *über* Religionen vermittle und somit kein Religionsunterricht sei (Jödicke, 2005, S. 218).

Die Kernidee des Religion- und Kulturunterrichts sei es, religiöse Gegenstände auf ein kulturkundliches Bezugssystem abzubilden. Es wurde bei der Konzeption explizit davon ausgegangen, dass nicht alle Menschen ein religiöses Bekenntnis haben oder machen möchten und dies deshalb im Unterricht von den Lernenden nicht eingefordert werden dürfe (Frank, 2010, S. 31). Jürgen Oelkers (2005), der als damaliger Bildungsrat aktiv an der Konzeption beteiligt war, sah das Unterrichtsziel darin, Verständnis für religiösen Glauben angesichts verschiedener Glaubenssysteme zu ermöglichen (S. 20). In den Worten von Kunz et al. (2005), welche das Fach im Auftrag der Bildungsdirektion evaluierten, sollte das Fach eine Sensibilisierung dafür

ermöglichen, dass Menschen in hohem Maße durch kulturelle und religiöse Sozialisation beeinflusst sind (S. 259). Wie Jödicke (2005) betont, hatte das Zürcher Konzept in dieser Form ohne Abmeldemöglichkeit international keine Vorbilder (S. 212).

Lernende sollten schließlich parallel zum Religion- und Kulturunterricht konfessionellen Religionsunterricht in ihrer Religion besuchen können, der von den Religionsgemeinschaften schulunabhängig organisiert und in der unterrichtsfreien Zeit angeboten wird. Damit wurde denjenigen Stimmen Einhalt geboten, welche die traditionelle religiöse Erziehung in der eigenen Religion durch die Einführung eines obligatorischen religionskundlichen Unterrichts bedroht sahen (Jödicke, 2005, S. 209). Solch ein von den verschiedenen Gemeinschaften durchgeführter Religionsunterricht ist im Gegenzug zum religionskundlichen Unterricht schließlich dadurch gekennzeichnet, dass einem bestimmten religiösen Bekenntnis folgend gelehrt und gelernt wird. Dadurch wird eine Identifikation mit der unterrichteten Religion vertieft. In diesem Unterricht wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass alle Subjekte in einer Form religiös sind und dass diese »anthropologische Konstante Religion« etwas Positives sei (Frank, 2010, S. 27–29). Dies lässt sich mit den Grundsätzen der Wahrung der negativen Religionsfreiheit nicht vereinbaren und kann daher nur auf freiwilliger Basis angeboten werden.

Die skizzierten Entwicklungen sind dabei unter anderem auf die erläuterte Tendenz der Säkularisierung (vgl. II, 1.1) zurückzuführen, welche dem Staat diese Reglementierung von religionsbezogenem Unterricht ermöglicht. Mit der Einführung des Lehrplans 21 im Jahr 2017 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) wurde das Fach schließlich um die Perspektive Ethik ergänzt und die Benennung in »Religionen, Kulturen, Ethik« umformuliert.

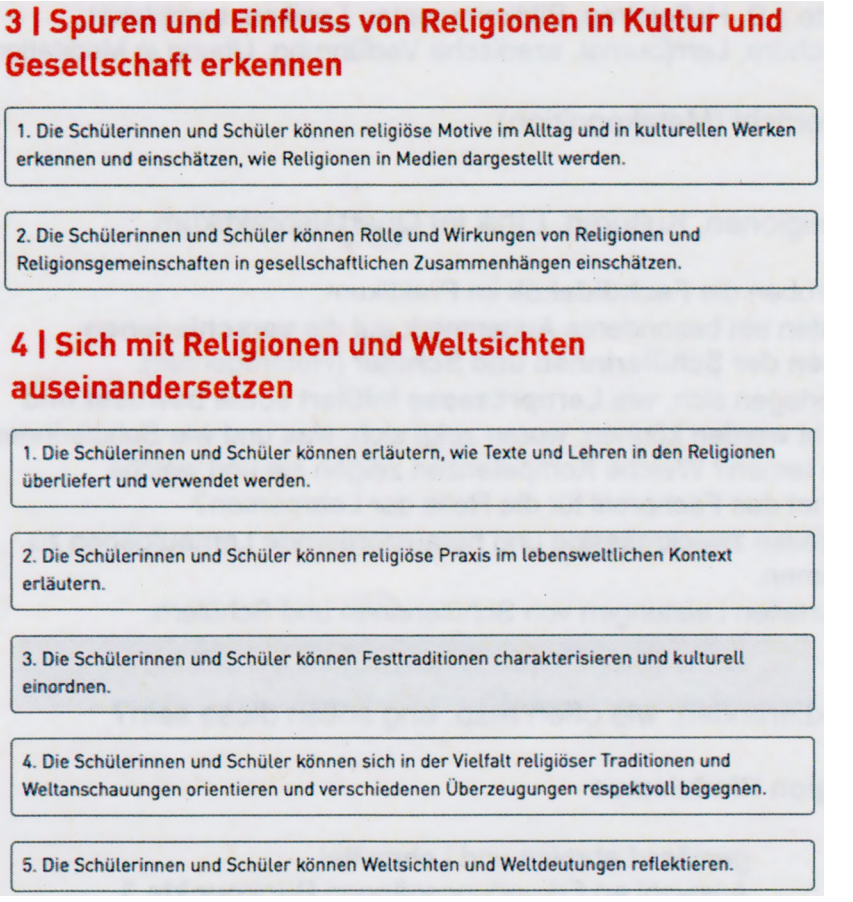
Zusätzlich zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« für Religionskunde (Zangger et al., 2013a, 2013b, 2013c) wurde das Lehrmittel »Schauplatz Ethik 7–9« (Helbling et al., 2021) entwickelt. Zur Grundlegung des Fachs heißt es in den Empfehlungen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zum »Umgang mit Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen an der Volksschule im Kanton Zürich«:

> Religion, Kultur, Ethik (RKE) ist als obligatorische Perspektive des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) so aufgebaut, dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen können, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Lebenswelt und ihrer Religionszugehörigkeit. Es besteht keine Abmeldemöglichkeit. Im Unterricht werden Kenntnisse über die verschiedenen Religionen vermittelt und das Verständnis für Menschen mit unterschiedlichem religiösem, sozialem, kulturellem und weltanschaulichem Hintergrund gefördert. Der Unterricht respektiert die Glaubens- und Gewissensfreiheit der Lernenden, Eltern und Lehrpersonen. Die Lehrperson ist verpflichtet, einen inhaltlich aus-gewogenen, nicht einseitig beeinflussenden Unterricht zu erteilen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2020a, S. 2)

Mit Bezug auf spezifisch Zürcherische Gesetzestexte sei der Artikel 116 der Kantonalen Verfassung erwähnt, welcher bekräftigt, dass Schulen »konfessionell und politisch neutral zu sein haben«. Dies wird auch im Bildungsgesetz § 4 nochmals bestätigt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2020b).

Für den Fachbereich Religion gibt es im aktuellen Zürcher Lehrplan für das Fach Religionen, Kulturen, Ethik schließlich folgende zwei Kompetenzbereiche:

Abb. 3: Überblick Lehrplan Volksschule Kanton Zürich, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a



3 | Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen

1. Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden.

2. Die Schülerinnen und Schüler können Rolle und Wirkungen von Religionen und Religionsgemeinschaften in gesellschaftlichen Zusammenhängen einschätzen.

4 | Sich mit Religionen und Weltsichten auseinandersetzen

1. Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, wie Texte und Lehren in den Religionen überliefert und verwendet werden.

2. Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext erläutern.

3. Die Schülerinnen und Schüler können Festtraditionen charakterisieren und kulturell einordnen.

4. Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen.

5. Die Schülerinnen und Schüler können Weltsichten und Weltdeutungen reflektieren.

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) ist das Fach Religion, Kulturen Ethik erst im 3. Zyklus (Sekundarstufe I) als solches ausgewiesen. Zuvor fällt religionskundliches Lernen in den Bereich »Natur, Mensch, Gesellschaft«.

In der Lektionentafel ist das Fach jedoch bereits in der Primarschule (1. bis 6. Klasse) eigens aufgeführt und mit einer Lektion von 45 Minuten pro Woche zu unterrichten. In der Sekundarstufe I werden in der 7. Klasse zwei Wochenlektionen für den Unterricht zur Verfügung gestellt und in der 8. Klasse noch eine Lektion (Bildungsrat des Kantons Zürich, 2017). Die Lehrperson kann selbständig einteilen, wie viel Zeit sie welchen Themen widmen möchte. In der Sekundarschule explizit anzusprechen sind dem Lehrplan nach die Teilbereiche Ethik sowie nicht an spezifische Religionen gebundene, religionskundliche Fragestellungen wie auch Elemente aus den Religionen Christentum, Islam, Judentum, Hinduismus und Buddhismus (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a). Dabei steht im nachfolgend abgebildeten Teilbereich Religionen das Erlernen von Kompetenzen, die sich nicht spezifisch auf die eine oder andere Religion beziehen, im Vordergrund. Die Lehrperson muss also selbst entscheiden, anhand welcher Thematik oder Religion sie die einzelnen Kompetenzen bearbeiten will, wobei teils verbindliche Inhalte in der Form von Stichwortauflistungen zur Verfügung stehen.

Für den Buddhismus ergibt sich folgendes Bild:

> Nennung von buddhistischen Termini Lehrplan Zyklus 1 und 2 (Primarschule), Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)
>
> NMG 12: 2b (Die Schüler:innen) können zum Leben bedeutender Gestalten aus verschiedenen Religionen Geschichten erzählen → Verbindliche Inhalte: Mose, Jesus, Mohammed, Buddha (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017d, S. 63)
>
> Nennung von buddhistischen Termini Lehrplan Zyklus 3 (Sekundarschule)
>
> RKE 4: 3c (Die Schüler:innen) können die Bedeutung zentraler Gestalten aus den Religionen anhand von Leben und Lehren sowie ihrer Darstellung und Verehrung erläutern. Sie können diese aus verschiedenen Perspektiven betrachten (z.B. historisch, ästhetisch, kulturell).
>
> → Verbindliche Inhalte: Abraham: Sarah, Isaak, Hagar, Ismael; Mose: Auszug aus Ägypten, Offenbarung am Sinai; Jesus: Maria, Jünger und Jüngerinnen, Kreuz und Auferstehung; Mohammed: Chadidscha, Offenbarung des Korans, Mekka und Medina; Buddha: Ausfahrten, Erwachen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a, S. 5)

Der aktuelle Lehrplan liefert daher wenig Hinweise, wie Buddhismus allgemein und welche seiner Inhalte als Teil des religionskundlichen Unterrichts behandelt werden sollen. Eine ausführlichere Besprechung des Lehrplans als Diskursdokument findet sich im Kapitel IV, a.

Als obligatorisch im Kanton Zürich und kompatibel mit dem Lehrplan 21 gilt in der Oberstufe momentan einzig das Lehrmittel »Blickpunkt 3« des Zürcher Lehrmittelverlags (Zangger et al., 2013a, 2013b, 2013c). Das Lehrmittel folgt dem »*tradition-based approach*« (Moore, 2010, S. 10), indem jeder ausgewählten Religion Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus je ein Kapitel gewidmet wird, wobei die lokal gelebte Religion in den Vordergrund tritt. Zwischenkapitel widmen sich religionsübergreifenden Themen. Wie sich dem Lehrer:innenkommentar entnehmen lässt (Zangger et al., 2013b), will das Lehrmittel nebst Sachwissen vor allem eine Kontextualisierung des erarbeiteten Orientierungswissens und eine Anbindung an die sogenannte Lebenswelt der Lernenden ermöglichen, indem verschiedene in der Schweiz lebende Praktizierende einer bestimmten Religion portraitiert werden, die über den Bezug zu ihrer Religion berichten. Das Lehrmittel wurde von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich in Zusammenarbeit mit Vertreter:innen der verschiedenen religiösen Gruppen und Religionswissenschaftler:innen konzipiert. Eine ausführlichere Besprechung dieses Diskursdokuments findet sich im Kapitel IV, b.

2. Bezugsdisziplinen von religionskundlichem Unterricht

2.1 Religionswissenschaft

Nachfolgend wird auf als diskursrelevant erachtete historische Entwicklungen und Paradigmenwechsel sowie aktuelle Definitionsbestrebungen und Fragestellungen der Religionswissenschaft eingegangen. Diese bilden den Rahmen für die Erfassung des zu Analysierenden. Damit werden die Vorannahmen offengelegt. Abschließend wird auf die Rolle der Religionswissenschaft im Hinblick auf religionskundlichen Unterricht Bezug genommen.

In Anlehnung an Burkhard Gladigow (2005) kann zu Beginn der Religionswissenschaft von zwei methodischen Zugängen gesprochen werden, die sich herausgebildet haben. Einerseits war die Philologie eine zentrale Bezugswissenschaft, in welcher als religiös bedeutsam gedeutete Texte in verschiedenen Sprachen analysiert und übersetzt wurden. Angestrebt wurde damit insbesondere eine vergleichende Religionswissenschaft. Prägend für diesen Zugang war Friedrich Max Müller (1823–1900).

Der zweite prominente Zugang betrachtete die Theologie als zentrale Bezugswissenschaft. In dieser Denkrichtung erhob Rudolf Otto (1869–1937) »das Heilige« zu einem Konzept, zu dem man mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden keinen Zugang habe (Kurth & Lehmann, 2011a, S. 9–10).

Unter dem Begriff der »Religionsphänomenologie« verbanden schließlich gewisse Autor:innen diese zwei Zugänge. Diese beschäftigte sich mit dem vermeintli-

chen »Wesen« von Religion (vgl. Kapitel II, 3.1 zum substantialistischen Religionsbegriff). Die Religionsphänomenologie war nachfolgend über längere Zeit das bestimmende Paradigma der Religionswissenschaft (etwa Eliade, 1978; Heiler, 1999 [1959]). Diese erfuhr jedoch zunehmend Kritik. Gavin Flood (1999) beispielsweise beanstandete, dass in diesem Paradigma Religion nur durch das Nachspüren religiöser Gefühle zu erforschen und ein Meta-Diskurs über die Aufgaben der Religionswissenschaft hier gänzlich abwesend sei. Überdies sei die dekontextualisierte Betrachtung von Religion, welche dem Paradigma zu Grunde liege, zu hinterfragen.

In den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es gleichfalls in der Religionswissenschaft zur bereits erwähnten kulturwissenschaftlichen Wende oder dem *Cultural Turn* (Bachmann-Medick, 2016; Etwa: Antes, 1986; Geertz, 1966; Gladigow & Kippenberg, 1988). Damit verbunden war eine Öffnung hin zu anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen. Der *Cultural Turn* ging zurück auf den auch in anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen erfolgten *Linguistic Turn*. Dieser besagt, dass sich unser Wissen über die Welt in der Sprache und linguistischen Strukturen konstruiert, wobei Forscher:innen eine mögliche Sichtweise von vielen vertreten, und keinen privilegierten Wahrheitsanspruch für sich reklamieren können (White, 1973).

Dabei wird »Religion als kulturelles System« charakterisiert. Diese formt im kulturwissenschaftlichen Verständnis die soziale Ordnung und widerspiegelt sie keineswegs nur (Geertz, 1966, S. 33). Religionswissenschaft beschäftigt sich aus Sicht des kulturkundlichen Paradigmas mit der Aufarbeitung von Elementen des »religiösen Zeichensystems«, ihren Konstellationen und Bedeutungen (Cancik et al., 1988, S. 32). Darauf bezugnehmend, ist der Gegenstand der Religionswissenschaft in diesem Paradigma nicht das vermeintliche »Wesen« von Religion, sondern der Funktionszusammenhang und die Kohärenz eines kulturellen Deutungs- und Steuerungssystems (Cancik et al., 1988, S. 36).

Wie nachfolgend für den Bereich *Buddhist Studies* erläutert, hat schließlich auch in der Religionswissenschaft eine Hinwendung zu den *Critical and Postcolonial Studies* (etwa Lopez, 1995; Masuzawa, 2005; Smith, J.Z., 1998; Taylor, M.C., 1998) stattgefunden, in welchen insbesondere der Religionsbegriff und die Fachgeschichte kritisch aufgearbeitet und hinterfragt werden.

In Anschluss daran fordern einige Religionswissenschaftler:innen neuerdings außerdem, Religionswissenschaft als Meta-Wissenschaft zu verstehen (Koch, 2007; Neubert, 2016), die untersucht, was Akteur:innen als Religion einordnen und wie sie dies tun, wobei von einem diskursiven Religionsverständnis ausgegangen wird (Bergunder, 2011; von Stuckrad, 2003).

Die Abgrenzung zur Theologie ist dabei ebenfalls, insbesondere mit der Abwendung vom phänomenologischen Paradigma, ein zentrales Thema der jüngeren Religionswissenschaft (etwa Pollack, 2018), da diese zwei Disziplinen die Thematik Religion aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Die zeitgenössische Reli-

gionswissenschaft geht mehrheitlich von einem methodologischen Agnostizismus aus. Wissenschaftliche Untersuchungen können demnach keine Aussagen zu den Wahrheitsansprüchen der von ihr untersuchten Gegenstände und Personen machen (Knoblauch, 1999, S. 14). Diese Aufgabe fällt der Theologie zu. Damit vertritt die Religionswissenschaft theoretisch eine Außensicht auf Religion, während eine Innensicht der Theologie zufällt (Stolz, F., 1988). Institutionell betrachtet ist hier ebenfalls ein Prozess der Ausdifferenzierung im Gange, indem religionswissenschaftliche Institute sich teilweise von ihrer Anbindung an Theologische Fakultäten lösen.[17] Die Differenzierung von Aufgabenbereichen und Zugängen zwischen Religionswissenschaft und Theologie ist für den vorliegenden Diskurs mit Bezug auf die Ausbildung von Lehrpersonen und der daraus resultierenden Bezugsdisziplin eine relevante Begebenheit. Wie vorhergehend aufgezeigt, ist im Kanton Zürich die Religionswissenschaft für die Ausbildung der Volksschullehrpersonen die eruierte Bezugsdisziplin.

Überdies ist für diese Forschung zu klären, wie Religionswissenschaft als Wissenschaft zu definieren ist. Definitionsversuche finden sich insbesondere in Einführungsliteratur für Studierende (etwa Braun & McCutcheon, 2000; Hock, 2014; Stausberg, 2011; Stolz, F., 1988; Zinser, 2010). So liest sich bei Stausberg (2011) folgende Definition:

> Die Religionswissenschaft versteht sich als eine empirisch arbeitende Wissenschaft – das heißt, als eine Wissenschaft, die auf der Beobachtung und Beschreibung von Religionen, religiösen Akteuren oder religiösen Sachverhalten (Dingen, Ereignissen, Phänomenen) aufbaut. (S. 1)

Der in der zitierten Definition nicht weiter erläuterte Begriff Religion ist indes ebenfalls genauer zu betrachten, um zu eruieren, von welchem Verständnis dahingehend ausgegangen wird (vgl. II, 3.1). Wie Hartmut Zinser (2010) ergänzt, untersucht die Religionswissenschaft Aussagen von Menschen über als religiös gelesene Phänomene (S. 68). Sie vereint dabei verschiedenste, oftmals getrennt arbeitende Teildisziplinen wie Religionsgeschichte, Religionssoziologie oder -psychologie (Stolz, F., 1988, S. 8).

Für diese Forschung wird Religionswissenschaft als »eine bekenntnisunabhängige Disziplin zum Studium von Religionen« (Bochinger, 2004, S. 181) betrachtet. In Anlehnung an Michael Bergunder (2011) versteht sich Religionswissenschaft hier außerdem als eine wissenschaftliche Disziplin, welche sich mit der diskursiven Kon-

17 An der Universität Zürich ist das Religionswissenschaftliche Seminar an der Theologischen Fakultät angesiedelt, wobei diese per 1. Januar 2024 in »Theologische und Religionswissenschaftliche Fakultät« unbenannt wird. (Siehe https://www.news.uzh.ch/de/articles/news/2023/Vom-Gilgamesch-Epos-bis-zum-Transhumanismus.html, abgerufen am 22.12.2023).

stitution und historischen Entstehung von Religion sowie mit den Gegenständen, die als solche gekennzeichnet werden, befasst, auch indem sie diese konsequent weiter historisiert (S. 55).

In der Religionswissenschaft ist außerdem der Umgang mit Normativität ein Thema, was gleichfalls für den analysierten Diskurs von Interesse ist (vgl. IV, 3.). Innerhalb der Religionswissenschaft hat sich einerseits die Position etabliert, dass religiös begründete normative Setzungen und Handlungen nicht bewertet werden sollen (etwa Freiberger, 2000). Einige Religionswissenschaftler:innen plädieren hingegen dafür, dass die »gesellschaftlichen Konsequenzen« von Religion und die Handhabung von religiös Konnotiertem in der sozialen Praxis durchaus bewertet werden können (etwa Zinser, 1997, S. 145).Von der Öffentlichkeit wird indes zunehmend erwartet, dass Religionswissenschaftler:innen zu aktuellen Konflikten, in denen religiöse Akteur:innen involviert sind, Stellung beziehen (Schlieter, 2012, S. 238). Wird von Forscher:innen schließlich Neutralität verlangt, kommt das »Paradox der Neutralität« zum Tragen. Dieses kann ebenso für Lehrpersonen, insbesondere für religionskundlichen Unterricht, geltend gemacht werden:

> Der Standpunkt der Neutralität ist selbst ein Standpunkt und kann nur in Bezug auf andere Standpunkte als ›neutral‹ bezeichnet werden. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass das methodische Ideal der Neutralität immer in Bezug auf ein raumzeitlich konkretes Diskursfeld expliziert werden muss, um mit Bedeutung versehen werden zu können. (Schlieter, 2012, S. 237)

Die Rolle der Religionswissenschaft in Bezug auf religionskundlichen Unterricht lässt sich anschließend wie folgt beschreiben: Einerseits generiert diese in der Rolle als Bezugsdisziplin, wie dies auf den Kanton Zürich zutrifft, die wissenschaftlichen Theorien zu den im Unterricht verhandelten Gegenständen, welche unter anderem mittels Lehrplänen und Lehrmitteln Eingang in das Unterrichtsfach finden. Ebenso ist sie maßgeblich an der Lehrer:innenausbildung beteiligt und erstellt die religionswissenschaftlichen Grundlagentexte, welche darin verwendet werden. Petra Bleisch und Dirk Johannsen (2015) sehen den Beitrag der Religionswissenschaft zum Fachbereich folgendermaßen:

> Sie stellt insbesondere Konzepte und Metabegriffe zur Verfügung, die beschreibend, wissenschaftlich reflektiert und auf ihre impliziten eurozentrischen, orientalistischen oder kolonialistischen Konnotationen geprüft worden sind bzw. laufend geprüft und revidiert werden. (S. 218)

Von religionswissenschaftlicher Seite her war indes über längere Zeit kein großes Interesse für eine direkte Beschäftigung mit religionskundlichem Unterricht zu verzeichnen. Udo Tworuschka formulierte jedoch bereits 1982 erste didaktische Ge-

danken aus religionswissenschaftlicher Perspektive, wobei hier von »methodischen Zugängen zu den Weltreligionen« die Rede ist. Frühe Bestrebungen, die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft für die Religionskunde zu etablieren, finden sich etwa bei Peter Antes (1998) oder auch bei Karl E. Grözinger et al. (1999). Dabei ging es insbesondere um die Abgrenzung zur Theologie. Ein Überblick über die Entwicklungsgeschichte religionskundlicher Fachdidaktik findet sich in Helbling et al. (2021). International hat sich in den vergangenen Jahren schließlich vor allem Wanda Alberts programmatisch mit Religionskunde auseinandergesetzt (2006, 2007, 2012 & 2023), wie auch Tim Jensen (2008, 2017). In den deutschsprachigen Ländern formiert sich zurzeit ein Arbeitskreis Religionswissenschaft und Schule (AK RELSCHU) der Deutschen Vereinigung für Religionswissenschaft (DVRW), welcher sich für einen religionswissenschaftlich fundierten Religionskundeunterricht einsetzt. In der Schweiz hat sich von Seiten der Religionswissenschaft, wie erwähnt, Katharina Frank in diversen Publikationen eingehend mit Religionskunde beschäftigt. Desgleichen sind die bereits erwähnten Religionswissenschaftler:innen Petra Bleisch und Ansgar Jödicke mit mehreren Publikationen zu nennen.

2.2 Buddhist Studies

Im Folgenden soll eine kurze historische Betrachtung und Umgrenzung der für die Fragestellung dieser Forschung relevanten Aspekte der Bezugsdisziplin *Buddhist Studies* stattfinden, welche religionswissenschaftliche Theorien und Literatur, und damit auch zu analysierende Dokumente, für die nachfolgende Analyse bereitstellt. Abschließend wird auf Definitionsversuche vom Buddhismus eingegangen.

Durch den initialen Fokus des Forschungsfeldes *Buddhist Studies* auf die Übersetzung von Quellentexten, das heißt auf eine philologische Zugangsweise, blieb buddhistische Praxis zu Beginn unerforscht und »der Buddhismus« wurde aus Texten konstruiert. Als purer, echter Buddhismus galt nun jener, den man in den Universitäten und Bibliotheken von Europa fand und nicht der in den asiatischen Ländern gelebte (King, 1999, S. 149–151; McMahan, 2004, S. 924–929; Baumann, M., 2018). Dies wurde etwa von Gregory Shopen bereits 1991 ausführlich kritisiert. Er wies darauf hin, dass den Forschenden zu Beginn der Erforschung des Buddhismus in Indien eine große Menge an archäologischem und epigraphischem Material zur Verfügung gestanden hätte, welches unbeachtet blieb. Shopen (1991) schließt seinen Artikel daher mit den Worten: »*Our picture of Indian Buddhism may reflect more of our own religious history and values than the history and values of Indian Buddhism*« (S. 23).

Auch im Bereich *Buddhist Studies* ist es sodann zu einer Abwendung von der reinen Philologie und einer Hinwendung zu kulturwissenschaftlichen Zugangsweisen gekommen, was den Einbezug von Erkenntnissen aus benachbarten Disziplinen wie der Archäologie, der Kunstgeschichte und der Religionswissenschaft ermöglicht hat.

Mit der nachfolgenden Hinwendung zu den *Critical Studies* hat die Kritik an der kolonialen Forschungsgeschichte ihren Anfang genommen. Prägend ist hierbei insbesondere Edward Saids Werk »*Orientalism*«[18] (1978). Er bemängelt darin die bereits erwähnte Textbezogenheit der religionswissenschaftlichen Forschungen und die Nostalgie für den »Ursprung der Religionen«, die einzig dem Ziel kolonialer Unterwerfung gedient habe (Said, 1978, S. 45–47). Orientalistische Darstellungen gehen überdies mehrheitlich von einer Kontinuität, Stabilität und Unveränderbarkeit von asiatischen Kulturen und Religionen aus, die aus heutiger Sicht nicht mehr haltbar ist (Schalk et al., 2003).

Für die vorliegende Forschung stellt sich außerdem die Frage, wie sich das Fach *Buddhist Studies* heute versteht. Eine mögliche Definition findet sich bei B. Alan Wallace (2000): »*[the] objective, scientific study of the various manifestations of the Buddhist tradition, including its texts, doctrines, uses of language, ways of reasoning, rituals, beliefs, practices, biographies, historical developments, and cultural contexts*« (S. 64). Diese etwas in die Jahre gekommene, jedoch einzig aufzufindende Definition, kann durch die Relevanz eines Meta-Diskurses über die eigene Fachgeschichte ergänzt werden, der mit den *Critical und Postcolonial Studies* ins Zentrum gerückt ist. Wie Buddhismus heute im Forschungsfeld konzeptualisiert wird, wird von einem Meta-Diskurs mitgeprägt (Dubuisson, 2019, S. 113). Außerdem sei kritisch angemerkt, dass das Wort »objektiv« zu relativieren ist, da jede:r Forscher:in ihre Prägungen und Vorannahmen miteinbringt.

Mit dieser Herausforderung beschäftigt sich auch die Debatte rund um sogenannte »*Scholar Practicioners*« innerhalb des Feldes.[19] Im Zentrum steht dabei die Frage, ob Forschende in diesem Feld sich selbst auch als praktizierende Buddhist:innen betrachten oder ob dieses Forschungsfeld aus einem rein akademischen Interesse gewählt worden ist.[20] Unabhängig von dieser Selbstzuordnung ist es zen-

18 Der Begriff Orientalismus ist in jüngster Zeit allerdings neu konzeptualisiert und aufgearbeitet worden im Bereich *Buddhist Studies*. Schalk et al. (2003) merken an, dass die bipolare Gegenüberstellung von Orientalismus und Okzidentalismus nicht sinnvoll sei, da damit asiatische Binnendiskurse zum Religionsbegriff ignoriert werden.

19 Oliver Freiberg hat sich dieser Thematik in seinem Artikel »*The Disciplines of Buddhist Studies Notes on Religious Commitment as Boundary-Marker*« gewidmet. Dabei stellt er fest, dass sich rund 50 % der Forschenden in Nord-Amerika, wo sich die meisten Lehrstühle für *Buddhist Studies* befinden, als Praktizierende bezeichnen. Dabei stellen sie dies als etwas die Arbeit Bereicherndes dar. Er stellt im Artikel kritisch in Frage, ob eine Deklaration eines religiösen Bekenntnisses, etwa am Ende eines wissenschaftlichen Artikels (*yours in the dharma*), auch dann akzeptiert werden würde, wenn es ein Bekenntnis zu einer anderen Religion wäre (Freiberger, 2007, S. 307–318).

20 Ich habe indes die Erfahrung gemacht, dass die Studienwahl des Fachgebiets *Buddhist Studies* häufig zur Zuschreibung führt, dass dies aus einer religiösen Affinität oder aufgrund einer formellen oder informellen Zugehörigkeit zum Buddhismus geschehen sei, was bei mir nicht der Fall ist.

tral, dass Forschende sich bewusst machen, was ihre persönlichen Prägungen und Glaubenssätze in Bezug auf Religionen sind. Auch Michael Stausberg (2011) fordert dies, indem er betont, dass eventuell auftretende »biografische Erkenntnisbarrieren« durch kritische Diskussionen eingeschränkt beziehungsweise methodisch kontrolliert werden sollen (S. 3) (vgl. Kapitel III, 2.8 zur Rolle der Forscherin).

Schließlich scheint es angebracht, von einem Feld, statt von einer Disziplin zu sprechen (Freiberger, 2007), da im Fachgebiet *Buddhist Studies* verschiedenste Teildisziplinen beteiligt sind, wie etwa die Archäologie, die Kunstgeschichte, oder die Philologie. Der deutsche Begriff Buddhologie konnte sich indes nicht durchsetzen, weshalb vorliegend die englische Bezeichnung verwendet wird.

2.3 (Fach-)Didaktik

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine fachdidaktische Dissertation. Daher wird auch auf allgemein- und fachdidaktische Konzepte Bezug genommen, welche den Rahmen für die Erfassung des zu analysierenden Diskurses bilden, wobei ebenso erziehungswissenschaftliche Forschung miteinbezogen wird.

Einerseits findet sich in den analysierten Dokumenten eine Bezugnahme auf den Kompetenzdiskurs (Naas, 2016), welcher insbesondere dem Lehrplan 21 zu Grunde liegt und nicht spezifisch ist für das Schulfach Religionen, Kulturen, Ethik. Weiter zeigt sich das allgemeindidaktische Prinzip des Lebensweltbezugs, auf das in einem separaten Kapitel Bezug genommen wird (vgl. IV, 4.), auch um diesen mehrdeutigen Begriff zu klären. Ebenfalls wegleitend für die vorliegende Analyse ist die der Schule inhärente Struktur der »Didaktisierung« (Schneuwly, 2021). Diese beschäftigt sich mit der Frage, wie aus einer als vermittlungswert betrachteten Thematik Schulstoff wird.

Der spezifisch fachdidaktische Diskurs ist indes noch jung und, wie in den einführenden Kapiteln zum religionskundlichen Unterricht dargelegt, stark regional geprägt. Nachfolgend werden in Kürze die für den Zeitraum dieser Analyse relevanten Tendenzen im Kanton Zürich angeführt, sofern diese erfassbar sind, denn es liegt im Kanton Zürich kein fachdidaktisches Grundlagenwerk oder aktuelles Studienbuch vor, welches in der Lehrer:innenausbildung durchgehend verwendet worden ist.

Einen Überblick zu Tendenzen der Fachdidaktik für die diskursrelevante Zeitspanne, welches allerdings Autor:innen von verschiedenen Denkschulen und Kantonen vereint, bietet das Werk »Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch« (Bietenhard et al., 2015). Dieses wird an verschieden Stellen der vorliegenden Forschung rezipiert. Ebenso können Artikel aus der zweisprachigen »Zeitschrift für Religionskunde/*Revue de didactique des sciences des religions* (ZFRK/*RDSR*)«, herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde, als prägend für die Ausgestaltung der Fachdidaktik betrachtet werden, weshalb sie in dieser Analyse ebenfalls mitein-

bezogen werden. Ferner versammelt die *open access* Plattform »ERG.ch Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft«, welche durch den gleichnamigen Verein herausgegeben wird, Beiträge zur Fachdidaktik.

Für die fachdidaktische Ausbildung seitens der Pädagogischen Hochschule Zürich liegt als einzig verbindliches Dokument nebst dem Lehrer:innenkommentar zum obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) eine Wegleitung vor (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017), welche als fachdidaktisches Grundlagendokument in nachfolgender Analyse hinzugezogen wird (vgl. IV, e), weshalb an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen wird.

Personell betrachtet ist die Zürcher Lehrer:innenbildung seitens der Pädagogischen Hochschule Zürich in der Fachdidaktik zuerst von den theologisch ausgebildeten Dozierenden Johannes Kilchsperger und Michael Zangger geprägt worden, wobei letzterer auch das Lehrmittel hauptverantwortet hat. Vor einigen Jahren ist die Ausbildung von Urs Schellenberg und Arnd Brandl übernommen worden, welches beide Religionswissenschaftler sind.

Zu Beginn der Fachentwicklung hat Kilchsperger (2015a) den Ansatz von Moore (2010) zur religiösen Literalität (vgl. II, 1.3) für den Zürcher Kontext adaptiert. Demnach sei es zentral zu erkennen, dass Religionen historisch gewachsen, kulturell eingebettet, komplex, dynamisch und vielschichtig sind (siehe auch Moore, 2010, S. 2–3), was einer stereotypen, ahistorischen Darstellung im Unterricht entgegenwirken soll.

Referenziert wurde in der Ausbildung außerdem auf die Unterscheidung zwischen *teaching about religion* und *teaching in religion*, wobei das Erstgenannte die Grundlage des religionskundlichen Unterrichts bilden sollte. Überdies soll aus einer Außenperspektive auf Religion(en) und religiöse Phänomene geschaut werden, ohne diese als Praxis oder Glaubenssatz vermitteln zu wollen, was gegen die Religionsfreiheit (BV Art. 15, 2000) verstoßen würde.

Um den propagierten kulturkundlichen Zugang zum Fach umzusetzen, nennt Kilchsperger (2015a) schließlich vier konkrete Zugänge zu Religionen: Zeiten, Orte, Gegenstände und Menschen (S. 203–206). Ausgehend von diesen Zugängen schlägt er drei Schritte vor, die in die Lehrer:innenausbildung Eingang gefunden haben (Kilchsperger, 2015a, S. 207):

Tab. 1: Drei Schritte des religionskundlichen Lernens, Kilchsperger, 2015a, S. 207

Richtziele	**Inhalte**	**Lernen**
Wahrnehmung	Phänomen: »was sich zeigt«	Ästhetisches Lernen
Wissen	Merkmale, Ursprung, Erklärung: »worum es geht, woher es kommt«	Sachorientiertes Lernen

Richtziele	Inhalte	Lernen
Orientierung und Verständigung	Bedeutung: »was es Menschen bedeutet« Zusammenhänge: »womit es (auch) zu tun hat« = Kontext	Kommunikatives, kontextuelles Lernen

Besonderen Wert wird auf den Schritt der »Orientierung und Verständigung«, also der Kontextualisierung des erlernten Orientierungswissens gelegt. Die Wichtigkeit der Kontextualisierung wird denn auch vom Nachfolger Urs Schellenberg in einem Experteninterview zum religionskundlichen Unterricht betont (Schellenberg, 2021).

Im Lehrmittelkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird schließlich das Konzept der »Erkundungsgänge« eingeführt. Darunter wird eine offene Zugangsweise zu Themen verstanden, die zu exemplarischem und entdeckendem Lernen anregen soll. Dabei steht im Zentrum, wie sich Religion in der Umgebung zeigt und was für Lernende von Interesse ist. Die Erkundungsgänge lagen bereits dem vorhergehenden »Religion und Kultur«-Lehrplan zu Grunde (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010). Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird dies umgesetzt, indem eine Kombination von Lehrbuchseiten mit Orientierungswissen und solchen, welche durch Portraits und Reportagen eine Kontextualisierung ermöglichen, vorgeschlagen wird (Zangger et al., 2013b, S. 9–11).

Eine Bezugnahme auf gelebte Religion in Form von Besuchen von religiösen Institutionen oder dem Einladen von Religionsangehörigen in den Unterricht wird in der Ausbildung ebenfalls als begrüßenswert vermittelt (Schellenberg, 2021) und geht ebenfalls bereits auf den vorhergehenden Lehrplan aus dem Jahr 2008 zurück (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010). Dies gilt gleichfalls für den Einsatz von Materialkoffern zu den verschiedenen Religionen, welche in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich zum Einsatz kommen, mit denen das erwähnte ästhetische Lernen mit konkreten Materialien (z. B. einen Gebetsteppich) umgesetzt werden kann. Wie die Auswahl der Institutionen und Personen erfolgen soll, ist indes den einzelnen Lehrpersonen überlassen.

An der Pädagogischen Hochschule Zürich wird die Fachdidaktik aktuell konsequent kultur- und religionswissenschaftlich ausgerichtet. Religion soll im Kontext gesellschaftlicher Prozesse erschlossen werden (Schellenberg, 2021). Wie durch eine Mailanfrage sowie ein Gespräch mit Urs Schellenberg (27. April 2022) in Erfahrung gebracht werden konnte, rücken nun vermehrt Meta-Diskussionen wie auch postkoloniale Diskurse in den Fokus. Dabei werden die Themen Rassismuskritik, Stereotypenbildung oder *othering* aufgegriffen. Gleichfalls wird ein Fokus auf den Umgang mit Aktualitäten gelegt. Überdies wird auf die Problematik von »Religion als Differenzkategorie« (Lingen-Ali & Mecheril, 2016) Bezug genommen, die Zuge-

hörigkeiten konstruieren und religiösierend wirken kann. Zentral ist es ferner, eine ausschließliche Darstellung der Religion(en) zu vermeiden und zu einer Betrachtung der gesellschaftsrelevanten Dimensionen ebendieser zu gelangen. Dabei wird in Bezug auf den Lehrplan 21 vermehrt mit Kompetenzmodellen, etwa dem LUKAS-Modell, welches die Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets fachunabhängig fördern soll (Wilhelm et al., 2014), sowie »Anforderungssituationen« gearbeitet, beispielsweise jenen von Helbling (2016). Überdies kommt forschendes und forschungsorientiertes Lernen in den Blick, wobei für letzteres exemplarisch der *RE-Searchers approach* thematisiert wird, in Anlehnung an Giles Freathy und Rob Freathy (2014). Überdies findet eine Annäherung an die Sachkundedidaktik statt. Hiernach werden auch die im allgemeinen Einführungsteil zum Lehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft erwähnten Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen miteinbezogen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 21), welche es ermöglichen sollen, »die Welt wahr(zu)nehmen«, »sich die Welt (zu) erschließen«, »sich in der Welt (zu) orientieren« und schließlich »in der Welt (zu) handeln«.

Zusammenfassend lässt sich mit Bezug auf die Fachdidaktik feststellen, dass sich diese in der Entwicklung befindet und daher auf verschiedenste Konzepte aus anderen Fachdidaktiken zurückgegriffen wird. Die spezifischen Inhalte der Ausbildung können dabei weitgehend von den entsprechenden Dozierenden festgelegt werden. Im Rahmen dieser Arbeit kann dieser Diskurs dabei nicht vertieft betrachtet werden.

3. Die Konzeptualisierung von Religion und Buddhismus: eine diskursbezogene Umgrenzung

3.1 Religion

Darüber, wie und ob Religion zu definieren sei, gehen die Meinungen in der Religionswissenschaft auseinander. Nachfolgend soll im Hinblick auf die Fragestellung dieser Forschung eine kurze Ausführung folgen, da auch mit dem Erscheinen verschiedener Religionsbegriffe im Diskurs zu rechnen ist. Anschließend wird im Sinne einer Offenlegung der Vorannahmen auf das Religionsverständnis der vorliegenden Forschung eingegangen.

Im Laufe der Zeit wurden unzählige Definitionsversuche von Religion unternommen, wobei der Buddhismus von Beginn weg eine besondere Rolle innehatte, da er durch die Nicht-Erwähnung eines Schöpfergottes oftmals nicht recht in diese Definitionen zu passen schien (Schlieter, 2011, S. 10–11). Diese Debatte spiegelt sich auch in der für diesen Diskurs aktuellen Frage wider, ob Buddhismus als Religion zu betrachten sei (vgl. IV, 2.6). Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Reli-

gionswissenshaft bis heute nicht zu einer allgemein akzeptierten Bestimmung von Religion gelangt ist (Pollack, 2018, S. 17).

Einerseits kennt insbesondere die phänomenologisch orientierte Religionswissenschaft substantialistische Religionsbegriffe, welche die Eigenheit von Religion aufgrund von Merkmalen konstitutiv zu bestimmen versuchen und auf bestimmte Elemente rekurrieren, wie etwa einen Schöpfergott. Dabei wird Religion als etwas verstanden, was sich auf das »Heilige« (etwa Otto, 2014 [1936]) bezieht (Knoblauch, 1999, S. 115; Pollack, 2018, S. 17). Des Weiteren haben sich funktionalistische Religionsbegriffe herausgebildet, welche die Wirkung oder Funktion von Religion mit Bezug auf Problemstellungen der Alltagswelt zu erklären versuchen, wie dies etwa Ninian Smart (1997) tut (Greil, 2009, S. 140; Knoblauch, 1999, S. 118). Eine weitere Kategorie bilden die polythetischen Religionsdefinitionen, wie sie beispielsweise Benson Saler (2008) bekannt gemacht hat. In solch einer Definitionsweise werden verschiedene Merkmale von Religion vorgelegt, die jedoch nicht alle auf eine bestimmte Religion zutreffen müssen. Religion ist in diesem Verständnis eine Stufenkategorie (*graded category*). Schließlich finden sich seit dem bereits beschriebenen *Cultural Turn* auch kulturwissenschaftliche Ansätze zum Religionsbegriff. Als Ausganspunkt kann die Definition von Geertz angesehen werden, welcher Religion als »kulturelles System« charakterisierte (1966). Religion soll in diesem Ansatz außerdem nicht als anthropologische oder historische Konstante verstanden werden. Gesellschaften und Individuen ohne Religion sind daher denkbar (Bochinger & Frank, 2015, S. 348).

In Anbetracht dieser vielfältigen, sich teils widersprechenden Definitionsmöglichkeiten befanden einige Religionswissenschaftler:innen, dass es angemessen sei, künftig gänzlich von einer Definition abzusehen (etwa Kippenberg & von Stuckrad, 2003). Die Kritik an der Verwendung des Religionsbegriff hält fest: »Mit einem solchen Kollektivsingular ist allerdings die große Gefahr verbunden, dass der Begriff ›Religion‹ zu einer überzeitlichen Größe wird« (Schlieter, 2011, S. 14). Manche, wie etwa Jonathan Z. Smith (1998) oder Russell T. McCutcheon (etwa 2018) sind gar der Ansicht, es gebe keine Daten für Religion, sondern diese sei ausschließlich ein kulturell konstruiertes Produkt der Wissenschaftler:innen. McCutcheon (1997) fordert außerdem davon abzukommen, Religion als eine Kategorie *sui generis* zu begreifen und davon auszugehen, dass alle Individuen religiös seien und es nur darum gehe, verschiedene Manifestation desselben zu vergleichen (S. 106). Im Zuge von Definitionen hätten sich Dichotomien wie heilig/profan, religiös/säkular bekräftigt, welche kein Abbild in der Realität finden würden.

Eine daraus folgende Kritik unterstellt verschiedenen in der Forschung verwendeten Religionsbegriffen, in Anlehnung an die Orientalismusdebatte (vgl. II, 2.2), auf einem christlichen Weltbild sowie einem westlich-kulturellem Bias zu gründen. (Asad, 1993; Fitzgerald, 2000; McCutcheon, 1997). Talal Asad ergänzt, es sei keine universale Definition des Gegenstands Religion möglich, weil alles ein Produkt eines historischen, diskursiven Prozesses sei (1993, viii).

Diese Kritik wurde sodann aufgegriffen, etwa von Martin Riesenbrodt (2013). Dieser hält solchen Aussagen entgegen, dass Religion als analytisches Konzept auch außerhalb des historischen Kontextes der europäischen Moderne anwendbar sei. Dabei geht es laut ihm nicht um die Frage, ob etwa der Buddhismus eine Religion sei, sondern, ob dieser sinnvoll als Religion untersucht werden könne (S. 1–14). Karénina Kollmar-Paulenz (2013) pflichtet dem mit der Feststellung bei, dass beispielsweise in asiatischen Gesellschaften durchaus ein »Feld Religion« und dazugehörige Begrifflichkeiten vorhanden seien. Ihrer Ansicht nach wäre es zentral, von der Gleichzeitigkeit und Gleichwertigkeit verschiedener partikulärer und lokaler Wissenskulturen auszugehen, um orientalistische Darstellungen zu vermeiden (S. 153–155). Freiberger (2013) ergänzt, dass jegliche Definition als heuristisches Werkzeug zu verstehen sei. Hierbei wird angenommen, dass die durch religionswissenschaftliche Forschung untersuchten Kategorien nicht einzigartig seien, sondern Parallelen in anderen Kulturen der Vergangenheit und Gegenwart besitzen (S. 24). Religion wird in solch einem Verständnis gleichfalls als soziale Realität verstanden, die sich etwa zeigt, wenn in der Rechtsprechung, in der Zeitung oder in der Schule darüber gesprochen wird (Hock, 2014, S. 21).

Im Zuge der Fassbarmachung und dem Vergleichen von Religionen wurde auch das bereits erwähnte »Weltreligionenparadigma« aufgedeckt und kritisiert (Masuzawa, 2005, S. 9). Daran anschließend wurde ebenso der »Universalismus« in Frage gestellt, welcher ein evolutionäres Modell von Religion vertritt, wobei alle Weltreligionen in dieser Konzeptualisierung Stufen auf dem Weg zu einer hochentwickelten Form von Gesellschaft und Religion darstellen (McMahan, 2004, S. 917). Im Universalismus wurde laut dieser Kritik eine vermeintliche Lösung gefunden, um die sich konkurrierenden Wahrheitsansprüche der verschiedenen Religionen und Weltanschaugen zu vereinen (McMahan, 2004, S. 920–921). Nichtreligiöse Weltanschauungen finden in solch einer Logik des Weiteren keinen Platz.

Resümierend lässt sich festhalten: Wie die vorhergehende Darstellung zeigt, finden sich bereits in der Religionswissenschaft verschiedenste, teilweise miteinander unvereinbare Religionsgebegriffe. Dies ist eine bedeutsame Ausgangslage für die vorliegende Analyse.

Wie Religion und Kultur zueinander im Verhältnis stehen, wird auch im Zuge einer Hinwendung zu einem kulturkundlichen Paradigma im religionswissenschaftlichen Diskurs reflektiert. Dies ist für die vorliegende Forschung relevant, da der Begriff Kultur in der Namensgebung des religionskundlichen Schulfachs in Zürich vorkommt. Wie Tomoko Masuzawa bereits 1998 festgestellt hat, wird Religion häufig im Zusammenhang mit Kultur erwähnt. Dabei stellt sie einerseits die Tendenz fest, Religion als kulturellen Aspekt einer Gesellschaft zu betrachten. Andererseits werden die Begriffe jedoch deckungsgleich verwendet. Überdies lässt sich eine Gleichsetzung von Religion und nationaler Kultur beobachten (Masuzawa, 1998, S. 76). Bei der Religionswissenschaftlerin Linda Woodhead (2011), welche fünf unterschiedli-

che Konzepte zur Deutung von Religion vorstellt, ist »Religion als Kultur« eine mögliche Deutungsweise. Monique Scheer (2017) ergänzt, dass unterschiedlichste Vorstellungen zur Beziehung dieser zwei Begriffe vorliegen, die von beinahe austauschbar bis zu stark unterschiedlich reichen. Sie spricht daher von einer »Unschärferelation« (S. 181). Weitere Religionswissenschaftler:innen schließen sich der Feststellung des ungeklärten Verhältnisses der zwei Begriffe an (Klein, 2018; Opielka, 2007). Inkeri Rissanen et al. (2020) machen mit Bezug zum pädagogischen Kontext darauf aufmerksam, dass die Unterscheidung konkrete Auswirkungen hat, indem je nach Verständnis eine Blindheit für religiös geprägte Phänomene, aber ebenso eine Religiösierung stattfinden kann (S. 44), auf die in dieser Analyse noch Bezug genommen wird.

Für die vorliegende Forschung ist schließlich auch die Frage der Grenzziehung, was also unter welchen Maßstäben noch als Religion betrachtet wird (Knoblauch, 2009) und wie mit nichtreligiösen Deutungssystemen der Welt umgegangen wird, relevant. Um Ausschlüsse von nichtreligiösen Weltanschauungen zu vermeiden, wird in manchen religionswissenschaftlichen Forschungen daher auf den Begriff »*worldviews*« ausgewichen, der überdies in gewisse fachdidaktische Formate Eingang gefunden hat (van der Kooij et al., 2017). Daran angelehnt wird in vorliegender Forschung der Begriff Weltanschauung verwendet.

Religionswissenschaftler:innen haben sich im Zuge von Definitionsdiskursen auch mit der Frage beschäftigt, wie im Alltag, außerhalb der Forschungsgemeinschaft, auf den Begriff Religion Bezug genommen wird. Michael Bergunder (2011) weist darauf hin, dass religionswissenschaftliche Konzepte von Religion seit jeher von einem Alltagsverständnis von Religion beeinflusst worden sind und dieses daher nicht außer Acht gelassen werden darf. Dies gilt insbesondere für die vorliegende Forschung, welche explizit an den alltäglichen Konzeptualisierungen von Religion durch Lehrpersonen und weiteren beteiligten Akteur:innen interessiert ist. Auch Arthur L. Greil (2009) nimmt auf das Alltagsverständnis Bezug und hält fest, dass für die meisten Menschen im Westen der Begriff Religion in der alltagssprachlichen Verständigung relativ eindeutig sei (S. 136–137). Alltagswissen über Religion soll als perspektivisch bezeichnet werden, da es von unserem persönlichen Standpunkt abhängig ist und unter anderem von Interesse oder Desinteresse gekennzeichnet ist (Knoblauch, 1999, S. 11). Greil umschreibt dieses »*Western Folk Concept of Religion*« wie folgt:

> Religion refers to an institutional sphere, distinct from such other institutional spheres as education, politics or the economy which deals with questions of the meaning of human existence. Religion, in this perception, connotates a set of beliefs and practices focusing on a transcendent deity, standing above nature, controlling but not controlled by natural law. (Greil, 2009, S. 136)

Daran anschließend wird bei diesem Verständnis davon ausgegangen, dass Zusammenkünfte in bestimmten Gebäuden stattfinden, in dem die zentrale »Figur« der entsprechenden Religion verehrt wird, wobei dies unter der Supervision von religiösen Spezialist:innen geschieht. Jemand, der sich an diesen Aktivitäten beteiligt, kann in diesem Verständnis als religiös bezeichnet werden – unabhängig davon, ob diese Person formell in einer Gemeinschaft Mitglied ist. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen Gemeinschaft kann von Geburt her familiär festgelegt sein, wird aber gemeinhin als freiwillig betrachtet und kann daher gewechselt werden (Greil, 2009, S. 137–138). Dieses Alltagsverständnis ist indes für den analysierten Diskurs relevant, da darin agierende Akteur:innen diesem ausgesetzt sind.

Diese Forschung untersucht schließlich Selbstverständnisse von Religion, was also die untersuchten Dokumente darunter verstehen, und kann sich daher einer von der Diskursforschung vorgeschlagenen Nominaldefinition (Schlieter, 2011, S. 21) anschließen. Diese legt nur fest, »für welche Gegenstände das Wort, hier ›Religion‹ in einem gegebenen (Forschungs-)Kontext« Verwendung findet (Neubert, 2016, S. 26). Anders ausgedrückt wird danach gefragt, was es für einen Gegenstand impliziert, wenn er gesellschaftlich betrachtet durch Sprechakte als Religion behandelt wird (Neubert, 2014, S. 261–273). Folgendes Zitat veranschaulicht dies:

> There is nothing vague in defining a religious field of discourse. To better understand what is at stake in this approach, it is helpful to distinguish ›religion‹ on the one hand from ›objects of research for the academic study of religion‹ on the other. It is much easier to define the latter than to reach agreement about the characteristics of the former. ›Religion‹, in this approach, is an empty signifier that can be filled with many different meanings, depending on the use of the word in a given society and context. (von Stuckrad, 2010, S. 166)

Wie der Begriff Religion, soll nachfolgend auch Buddhismus im Hinblick auf diese Forschung besprochen werden.

3.2 Buddhismus

Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Forschung wird zuerst ein Überblick über die historisch gewachsenen Konzeptualisierungen von Buddhismus gegeben. Überdies wird auf die Definitions- und Abgrenzungsversuche des Begriffs eingegangen.

Durch den sich neu gründenden Wissenschaftszweig der Buddhismus-Forschung im 19. Jahrhundert, welcher sich aus der Indologie heraus entwickelt hatte, erkannte man die Verbindungen der zuvor verschiedenartig gedachten »Kulte«, die sich alle auf den historischen *Buddha Śākyamuni* (*Siddhārtha Gautama)* beziehen. Der Buddhismus war aus westlicher Hinsicht nun »geboren«, was sich auch in der

ersten Erwähnung des Begriffs in englischsprachigen Wörterbüchern in den 1830er Jahren zeigte (Lopez, 1995, S. 3). Hinzu kam eine Klassifizierung des Buddhismus als Weltreligion, da Parallelen zum Christentum konstruiert wurden, wie etwa die Existenz einer Gründerfigur, eine klare Doktrin, Schriften und ein institutionalisiertes Mönchtum (McGovern, 2017, S. 6). Wie an anderer Stelle erläutert wird, hat diese Etikettierung gleichfalls dazu beigetragen, dass der Buddhismus in Lehrplänen und Lehrmitteln in Erscheinung tritt. Für diese Untersuchung stellt sich daher die Frage, ob und wenn ja, in welchem Zusammenhang auf den Begriff Weltreligion rekurriert wird und inwiefern die analysierten Dokumente den Buddhismus als solch eine klar definierbare, umgrenzte Religion wahrnehmen und darstellen.

Zu Beginn seiner Beforschung wurde der Buddhismus zuerst als pessimistisch, nihilistisch und unfähig, etwas Gutes hervorzubringen, beschrieben. Der gelebte Buddhismus wurde als von Idolatrie, Aberglaube und einem mechanisierten Ritualismus geprägt konzeptualisiert (McMahan, 2004, S. 904).

Um diesem Bild entgegenzuwirken, wurde einerseits eine Romantisierung des Buddhismus vorangetrieben. Exemplarisch dafür steht das Gedicht von Edwin Arnold, »*Light of Asia*« (Arnold, 2005 [1879]). Darin wird der Buddha als nobler und ethischer Reformer dargestellt, der das Kastensystem ablehnt und die Lehre des unendlichen Mitgefühls verbreitet. *Buddha Śākyamuni* gilt hier als liberaler Freidenker, der voll von Güte, Dankbarkeit und Toleranz ist und Bruderschaft unter allen Menschen verbreiten will, wobei westlich und christlich geprägtes Vokabular verwendet wurde (McMahan, 2004, S. 905). Richard King (1999) ergänzt, dass der Buddhismus von westlichen Forschern als protestantischer Hinduismus angepriesen wurde, wobei *Buddha Śākyamuni* gar als indische Version von Martin Luther galt. Es entstand eine romantische Vision vom Buddha als sozialer und religiöser Reformer, welcher die auf Abwegen geratenen Rituale der Brahmanen beseitigte, um zu einer indischen Ursprungsreligion zurückzukehren (S. 145–146).

Andererseits hat sich in der westlichen Buddhismus-Forschung ein Narrativ eines mit der Naturwissenschaft kompatiblen Buddhismus etabliert. Asiatische Buddhist:innen übernahmen diese von westlichen Forschenden geprägte Vision, auch um aufzuzeigen, dass der Buddhismus in dieser Hinsicht dem Christentum überlegen sei (King, 1999, S. 149–150). Diese Darstellung des Buddhismus lässt sich unter anderem zurückführen auf *Anagarika Dharmapala*, welcher sich am Weltparlament der Religionen in Chicago von 1893 dafür ausgesprochen hatte, dass der Buddhismus die Evolution akzeptiere. In die gleiche Richtung argumentierte der Theosoph *Henry Steel Oclott*. Er betrachtete den Buddhismus als besser und nobler als andere Religionen und stellt im »*Buddhist Catechism*« von 1881 (hier 2017) den Zusammenhang zwischen dem Buddhismus und der Wissenschaft erneut her, indem er proklamierte, dass Buddhist:innen nicht an Wunder glauben würden (McMahan, 2004, S. 917). Neuere Forschung ist indes mit einer kritischen Aufarbeitung ebendieser Forschungsgeschichte beschäftigt.

Wie auch auf den bereits besprochenen Religionsbegriff zutreffend, wurde bis heute innerhalb des Forschungsfeldes kein Konsens darüber gefunden, wie Buddhismus zu definieren sei (Berkwitz, 2016, S. 3). Richard Gombrich (1996) versucht diese Definitionsproblematik insofern zu umgehen, als dass er erklärt: »*Buddhism is not an inert object: it is a chain of events*« (S. 7). Ein weiterer Problemlösungsvorschlag wurde von Karen Derris und Natalie Gummer 2007 vorgestellt, die fortan von *Buddhisms* im Plural sprechen möchten. Zentral sei es, die Unmöglichkeit und Unerwünschtheit einer alleinigen Definition, welche die Grenzen des Buddhismus beschreiben, enthalten und setzen könne, anzuerkennen (S. 3). Donald Swearer (2016) stimmt dem zu, wenn er feststellt, dass es schwierig sei, mit Singulärbegriffen der Diversität innerhalb einer Religion gerecht zu werden.

Die häufig rezipierte Dreiteilung des Buddhismus in *Theravada*, *Mahayana* und *Vajrayana*, sei daher nur ein unzureichender Kompromiss, hinter dem sich wieder unzählige Formen verbergen würden. Auch Unterscheidungen, die sich auf Länder beziehen, wie etwa »thailändischer Buddhismus«, seien problematisch und nicht als abschließende Kategorien zu sehen. Eine Gemeinsamkeit, die festgemacht werden könne, ist die Figur des *Siddhārtha Gautama*, welchem der Ehrentitel »Buddha«[21], unter anderem übersetzbar als »der Erwachte«, gegeben wurde. Seine Lebensdaten sind laut aktueller Forschung vermutlich zwischen 490/450 und 410/370 v.u.Z. anzusetzen. Wie auch beim Religionsbegriff, soll für die Frage, was in dieser Forschung bzw. im beforschten Diskurs als Buddhismus oder buddhistisch bezeichnet wird, die Selbstbezeichnung entscheidend sein.

Die Frage nach einem sprachlichen Begriff ist für diese Studie zentral, da in den Gesprächen mit Lehrpersonen ein Wort verwendet werden muss, um sich zu verständigen und diese auch im Unterricht vor dieses Problem der Begriffswahl gestellt werden. Um eine Beeinflussung der Befragten durch die Forscherin zu minimieren, wurde zu Beginn explizit danach gefragt, welcher Begriff für das Gespräch verwendet werden soll, ohne den Begriff Buddhismus direkt vorzugeben.

4. Weitere diskursrelevante Themen

Wie im Aufbau der Arbeit erwähnt, haben sich die zwei nachfolgenden Themen erst durch die Analyse gezeigt und als diskursrelevant erwiesen. Im Folgenden wird ei-

21 Die Bezeichnung »(der) Buddha« welche auch im Diskurs vorzufinden ist, ist nicht eindeutig, da aus Sicht der buddhistischen Kosmologie von mehreren Buddhas auszugehen ist. Die Bezeichnung *Siddhārtha Gautama* (Rufname) oder *Buddha Śākyamuni* (aus dem Geschlecht der Shakyas stammend) vereindeutigt schließlich, dass es sich um den Buddha handelt, der heute als zentrale Bezugsgestalt für den Buddhismus gilt (Gethin, 1998).

ne theoretische Rahmung derselben vorgenommen, um die Ausführungen in den nachfolgenden Kapiteln nachvollziehbarer zu machen.

4.1 Werte und Normativität

Schule ist grundsätzlich kein wertfreier Raum, da dies weder die Schule als solche noch das Setting noch die Auswahl und Bedeutung von Wissen sind (Austerfield, 2021). Themen des Unterrichts werden unter anderem ausgewählt, weil sie für die gegenwärtige Gesellschaft als wichtig erachtet werden. So gelten heute in westlichen Demokratien wie der Schweiz etwa die Menschenrechte als verbindliche Orientierung, wie auch die rechtsstaatlichen Garantien wie Meinungs- und Religionsfreiheit (Minkyung, 2021; Roew, 2017), wobei gerade diese zwei kollidieren können, wie diverse medial ausgebreitete Konflikte darlegen.[22]

Bei einer Betrachtung der Grundlagen zum Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c) als Kontextdokument zeigt sich daher, dass dieser unabhängig vom Fachgefäß nicht von einer wertfreien Wissensvermittlung in der Schule ausgeht, sondern im Gegenteil, gewisse Werte als vermittlungswert betrachtet, wie in der Analyse aufgezeigt wird. Auf Ebene der Lehrpersonen ist ebenfalls festzustellen, dass alles Verhalten von Lehrpersonen, Wertungen und Einstellungen transportiert und somit ebenfalls nicht als wertneutral gelten kann (Speck, 1991, S. 156) (vgl. IV, 1., Exkurs).

Um zu verstehen, warum sich die Frage rund um die Normativität insbesondere in diesem Fach stellt, muss auf dessen Entwicklung geschaut werden. Seit der Einführung des Fachbereichs Ethik im Jahr 2018, sollen Werte im Religionen, Kulturen, Ethik Unterricht explizit zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, wie im Lehrplan 21 zum Fach (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) in folgender Weise vermerkt ist: Unter den Kompetenzbereichen der Ethik, RKE 1 »Existenzielle Grunderfahrungen reflektieren«, soll etwa über die Frage, inwiefern es Grenzen der Toleranz gibt, nachgedacht werden (RKE 1.2c). Außerdem sollen verschiedene Positionen zu Herausforderungen und Konflikten, beispielsweise in Bezug auf Umweltfragen, reflektiert werden (1.2d). Ebenso soll die ethische Urteilsbildung geschult werden. Hierzu sollen Regeln, Situationen und Handlungen hinterfragt, ethisch beurteilet und Standpunkte begründet vertreten werden können (RKE 2.2).

Vorgesehen ist demnach eine Diskussion *über* gesellschaftliche Werte, wie der genannten Toleranz, was nicht mit einem Werten über bestimmte Thematiken oder (religiöse und weltanschauliche) Vorstellungen zu verwechseln ist. Toleranz wird dabei als zentraler Wert hervorgehoben, wie in der Analyse weiter aufgezeigt werden wird. Dabei ist der Begriff der Toleranz nicht nur mehrfach im Lehrplan vorzu-

22 Exemplarisch sei etwa auf den Konflikt um die Mohammed Karikaturen verwiesen.

finden, sondern auch im bereits erwähnten internationalen Positionspapier »*Toledo guiding principles on teaching about religion or belief*« der OSCE (2007).

Durch die Nummerierung RKE 1–5 mit Zwischentiteln ergibt sich im Lehrplan eine gewisse Separierung von religionskundlichen und ethischen Kompetenzbereichen, wobei keine explizite Aussage dazu getätigt wird, ob und inwiefern diese verschiedenen Kompetenzen getrennt oder auch aufeinander bezogen behandelt werden können. Eine Ausnahme bildet die Kompetenz RKE 2.2b innerhalb des Kompetenzbereichs Ethik, bei der Religion explizit erwähnt wird. So heißt es: »Die Lernenden können Maßstäbe ethischer Beurteilung reflektieren: Werte, Normen, religiöse Vorstellungen«. Dabei soll *über* religiöse Vorstellungen als ein mögliches ethisches Urteilsinstrument reflektiert werden. Dies erfordert bei der Umsetzung eine überaus präzise Trennung des Redens *über* religiöse Vorstellungen als Wertmaßstab und des Wertens über ebendiese. Auf Ebene der Lehrmittel scheint die Trennung der zwei Fachbereiche Ethik und Religionskunde auf den ersten Blick eindeutig, da zwei verschiedene Lehrmittel vorliegen und in dem für den Fachbereich Ethik (»Schauplatz Ethik«; Helbling et al., 2021) religiöse Fragestellungen und Wertediskurse über solche nicht vorkommen.

Als kontextrelevante Information sei erwähnt, dass auch in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie an der Universität Zürich die zwei Bereiche Ethik und Religionskunde bis ins Herbstsemester 2022 noch in getrennten Modulen unterrichtet worden sind[23], was die meisten der befragten Lehrpersonen betrifft. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Religionswissenschaftler:innen, welche sich mit religionskundlichem Unterricht beschäftigt haben, insbesondere zu Beginn der Einführung von solchen Unterrichtsgefäßen mehrheitlich für eine klare Trennung der Fachbereiche Religionskunde und Ethik plädiert haben. Das Kernanliegen sei es, dezidiert religionskundlichen Unterricht zu betreiben und die Problematiken des Wertens über Religionen oder der Wertevermittlung zu vermeiden (Alberts, 2007; Bleisch, 2019; Frank, 2015; Jensen, 2017; Jödicke, 2005). Dem schließt sich das aktuelle Grundsatzpapier zu Religionskunde in der Schule der DVRW (2023) an:

> Abgrenzung zu religionsphilosophischen und ethischen Zugängen:
> In dem auf praktischer Philosophie fußenden Ethikunterricht wird Urteilsfähigkeit eingeübt. Im Gegensatz dazu werden im Religionskundeunterricht unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Begründungs- und Bewertungssysteme in ihrer Genese und ihren Kontexten analysiert. So wird die faktische Pluralität ethischer Entscheidungen nachvollzogen. Eine Bewertung von Wahr-

23 Sichtbar in der Wegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich (2017). Für die universitäre Ausbildung mündliche Auskunft vom 19. August 2023 durch Philipp Hetmanczyk.

> heitsansprüchen und ethischen Prinzipien steht diesem diskursiven Ansatz entgegen. (S. 3)

Wie nachfolgend aufgezeigt wird, eröffnen sich durch diesen Diskurs noch weiter auszuhandelnde Fragestellungen für das Fachprofil, und zwar sowohl im Hinblick auf den Umgang mit Normativität in der Religionskunde wie auch mit Bezug auf die Zusammenführung oder Auseinanderhaltung der Fachbereiche Religionskunde und Ethik.

4.2 Lebensweltbezug

Der Begriff des Lebensweltbezugs ist in pädagogischer und (fach)-didaktischer Literatur häufig rezipiert worden, wobei Unterschiedliches darunter verstanden wird. Der Begriff Lebensweltbezug dient häufig als Oberbegriff für einen vermeintlich schüler:innen- und lebensnahen Unterricht, ohne dass die Bedeutung genauer expliziert wird (Fischer, A. et al., 2019). Der Lebensweltbezug ist schließlich zu einer zentralen Prämisse der kompetenzorientierten Didaktik geworden, insbesondere in der Didaktik des Sachunterrichts (Niessler, 2007; Pech, 2009; Richter, 2009), an die sich religionskundlicher Unterricht in der Schweiz vielfach anlehnt (Bleisch, 2018; Cebulj, 2015; Schmid, 2011). Es wird mit dem Lebensweltbezug die These aufgestellt, dass Unterricht im Sinne einer Nützlichkeit auf das Lösen von realen Problemen abzielen soll, um auf das Leben vorzubereiten (Stuppan et al., 2023, S. 9).

In didaktischen Zusammenhängen lehnt sich der Lebensweltbegriff dabei meist implizit oder auch explizit an die phänomenologische Soziologie an. Das Konzept der Lebenswelt geht darin zurück auf Edmund Husserl, bei dem damit zuerst nur »die Welt der reinen Erfahrung« gemeint ist (1976 [1954]). Alfred Schütz (1971) nahm den Begriff wieder auf und sein Schüler Thomas Luckmann hat ihn schließlich noch weiter ausgearbeitet (Schütz & Luckmann, 2003). Die Lebenswelt ist für Schütz das, was »[…] der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet« (Schütz & Luckmann, 2003, S. 25). Die Lebenswelt ist damit in dieser Leseweise eine unhintergehbare Realität. In aller Kürze ist mit Lebenswelt in dieser Tradition gemeint, dass jede Erfahrung vor dem eigenen Erfahrungshorizont geschieht, abhängig ist von der Sozialisation, Kulturation und Personalisation und sich daher interindividuell unterscheidet (Kraus, 2006, S. 116).

In der Sachkundedidaktik wurde der Begriff sodann aufgegriffen und adaptiert. Wie Dagmar Richter (2009) bemerkt, fungiert das lebensweltliche Hintergrundwissen als gemeinsames Bezugssystem zur Sprache und Kultur für alle Menschen einer Lebenswelt (S. 76–77). Soll die Lebenswelt der Lernenden aufgegriffen werden, wird in diesem Verständnis auf ihr konkretes Hintergrundwissen und ihre subjektiven Perspektiven Bezug genommen, aber ebenso auf objektive Bedingungen der

Lebenswelt, Strukturen und systemische Einflüsse. Kulturelles und gesellschaftlich-soziales Wissen sowie Wissen über die eigene Persönlichkeit wird zum Gegenstand des Unterrichts gemacht (Richter, 2009, S. 94).

Auch Andreas Niessler (2007) hat sich in der Sachkundedidaktik mit dem Begriff auseinandergesetzt und kommt zu dem Schluss, dass dieser mit einer Ablösung vom Begriff der »Heimat« einhergehe, wobei er nicht trennscharf von nahestehenden Begriffen wie etwa Lebenswirklichkeit und Alltagswelt abzugrenzen sei, was sich im vorliegenden Diskurs ebenfalls zeigt (vgl. IV, 4.). In der Sachkundedidaktik sei die Hoffnung damit verbunden, eine gute Ausgangsbasis für Lernen und Verstehen zu schaffen, wobei von einer Schüler:innenorientiertheit ausgegangen werde und so an Erfahrungen, Interessen und Erlebnisse der Lernenden angeknüpft werden könne. Ungeklärt bleibe das Verhältnis der aus den lebensweltlichen Erfahrungen gewonnen Reflexionen zu wissenschaftlichen Erkenntnissen. Auch sei von einer Pluralität der Lebenswelten auszugehen.

Spezifisch mit Bezug auf die religionskundliche Didaktik findet sich bei Frank und Bleisch (2015) die Verwendung des Begriffs, wobei diese, in Anlehnung an Schütz und Luckmann (2003, S. 203), Alltagswelt und Lebenswelt unterscheiden. Die Lebenswelt wird als der Teil der Alltagswelt verstanden, der für ein Individuum bedeutsam ist. Dazu machen sie folgende Ausführungen:

> Die Berücksichtigung der Differenz zwischen Alltagswelt und Lebenswelt ist insbesondere im Fachbereich Religion wichtig, da die Behauptung vonseiten der Lehrperson, ein religiöses Phänomen sei für die Schülerinnen und Schüler lebensweltlich wichtig oder sei Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, auf eine Konstruktion von Religiosität bei den Schülerinnen und Schülern hinausläuft. Eine kulturkundliche Rahmung (vgl. nächsten Abschnitt) betont daher immer, dass ein bestimmtes religiöses Phänomen in der Lebenswelt der entsprechenden Religionsangehörigen sowie möglicherweise auch in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern von Bedeutung ist, aber nicht in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler generell. (Frank & Bleisch, 2015, S. 194)

Diese Ausführungen dienen dabei insbesondere dazu, die von den Autor:innen erwünschte kulturkundliche Rahmung von Unterricht zu erläutern, den Platz eines möglichen Lebensweltbezugs darin aufzuzeigen sowie die kulturkundliche Rahmung von Unterricht von einer ebenfalls durch Frank (2010) eruierten »lebensweltlichen Rahmung« abzugrenzen, welche jedoch nicht mit einem Lebensweltbezug gleichzusetzen sei. Ansonsten findet sich keinerlei theoretische Rahmung des Begriffs in der analysierten religionskundlichen fachdidaktischen Literatur.

III Methodologie, Forschungsdesign und Vorgehen

1. Überblick zum Forschungsstand

Nachfolgend wird mit Bezug auf die zentrale Fragestellung dieser Forschung der aktuelle Forschungsstand überblicksweise skizziert. Wie bereits in der Inhaltsangabe der vorliegenden Arbeit erwähnt, werden die einzelnen Themenbereiche ausführlicher in den spezifischen Kapiteln behandelt, auf die verwiesen wird.

Da Lehrpersonen als zentrale Akteur:innen des zu analysierenden Diskurses ausgemacht worden sind, kann an Publikationen aus der Professionsforschung angeschlossen werden (vgl. III, 2.6), auch wenn sich diese nicht spezifisch auf den Fachbereich Religionskunde beziehen. Hier sind insbesondere die Forschungen von Heinz-Elmar Tenorth (2006), Georg H. Neuweg (2005) und Werner Helsper (2011) zu nennen, welche sich mit der Rolle der Lehrperson und deren Kompetenzen beschäftigt haben. Zum Thema Fachverständnis und fachspezifisches Wissen wird auf die Forschung von Rainer Bromme (1995) sowie Lee Shulman (1987), auch zusammen mit Miriam G. Sherin (2004), Bezug genommen. Diese bilden das Fundament für den Interviewleitfaden. Um die Begriffe Wissen und Überzeugungen zu schärfen, wird auf das Professionsmodell von Stefan Krauss et al. (2004) zurückgegriffen. Bisherige Forschung zum Verhältnis von Wissen und Vermittlungswissen im schulischen Kontext findet sich bei Bernard Schneuwly (2021), welcher sich mit der Didaktisierung von zu vermittelndem Wissen beschäftigt. Außerdem kann auf eine theoretische Ausführung zum Umgang mit Wissen im Unterricht von Andreas Gruschka (2011 und 2019) zurückgegriffen werden.

Zur Religionsthematik des untersuchten Diskurses wird auf Forschung zum Religionsverständnis von Lehrpersonen Bezug genommen, wie etwa jene aus der Schweiz von Petra Bleisch, Séverine Desponds und Melissa Girardet (2021) oder von Petra Bleisch und Sophia Bietenhard (2018). International haben sich Mette Buchardt (2014) sowie Inkeri Rissanen (2019; dies. et al.2020) mit dieser Thematik auseinandergesetzt. Dazu werden ebenso die theoretischen Überlegungen von Eva Ebel (2015) sowie von Dominik Helbling (2012), zusammen mit denen von Mirjam Schallberger (2019) hinzugezogen, welche die Rolle der Lehrperson im religionskundlichen Unterricht betrachten.

Spezifische Forschung zu religionskundlichem Unterricht ist nur in einem geringen Ausmaß vorhanden, wobei es insbesondere an empirischer Grundlagenforschung mangelt (Frank, 2007, S. 47; 2016). Einzelne Studien setzen sich mit dem Religionsverständnis von Schüler:innen auseinander (etwa Schellenberg & Saia, 2019), wobei sich die Mehrheit mit christlichen Vorstellungen im Religionsunterricht beschäftigt (Schweitzer & Schreiner, 2014), was für die vorliegende Forschung keinen Anknüpfungspunkt darstellen kann.

Des Weiteren liegt kaum Forschung zur Umsetzung von religionskundlichem Unterricht oder zu Befragungen von Lehrpersonen zu ihrem religionskundlichen Unterricht vor. Frank hat 2010 eine bereits erwähnte qualitative Untersuchung im Religionskundeunterricht vorgenommen, indem sie Lektionen beobachtet und daraus mittels der *Grounded Theory* verschiedene Typen von Unterricht eruiert hat. Wegweisend für die Forschung in der Schweiz ist des Weiteren die bereits erwähnte zweisprachig geführte Fachzeitschrift »Zeitschrift für Religionskunde, ZFRK/RDSR« der Gesellschaft für Religionskunde.

International haben Robert Jackson et al. (2007) verschiedene Modelle von religionskundlichem Unterricht miteinander verglichen. Peter Schreiner hat 2013 den Forschungsstand größerer Forschungsprojekte mit Bezug auf religionskundlichen Unterricht in Europa zusammengetragen. Erwähnt wird das REDCo-Projekt (*Religion in Education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of Europe*; Jackson et al., 2007), wie auch das TRES-Projekt (*teaching religion in a multicultural European Society*, Ziebertz & Riegel, U., 2009). Darüber hinaus wird auf ein Forschungsprojekt der Universität Wien rund um Martin Jäggle et al. (2013) hingewiesen. Diese Ergebnisse sind für vorliegende Forschung jedoch kaum hilfreich, da sie stark kontextgebunden sind und sich nicht auf die Situation des religionskundlichen Unterrichts im Kanton Zürich übertragen lassen. Teilweise beschäftigen sich diese mit Religionsunterricht, welcher nicht in den Rahmen dieser Analyse fällt.

Spezifisch zum religionskundlichen Unterricht und den darauf bezogenen Konzeptualisierungen von Buddhismus liegt in der Schweiz noch keine Forschung vor, was auch mit dem insgesamt begrenzten Vorhandensein von Forschung zu Buddhismus in der Schweiz zu erklären ist. Nebst den bereits erwähnten Publikationen (vgl. II, 3.2) von Martin Baumann (1998, 2000, 2012 und 2018), Kerstin-Katja Sindemann (2007), Urs Dahinden (2010) sowie Kollmar-Paulenz (2010), gab es einzelne Arbeiten, um etwa die Selbstwahrnehmung der tibetischen Community (Lauer, 2011) oder vietnamesische Gemeinschaften zu erforschen (Weigelt, 2013).

Über Unterricht zu Buddhismus an öffentlichen Schulen liegt etwas Forschung aus England vor. Phra Nicholas Thanissaro (2011) hat sich mit der Kontextualisierung von *Religious Education (RE)* Unterricht über Buddhismus beschäftigt, wie auch mit der Einstellung von Lernenden zum Buddhismus (2010). In dieser Forschung hat er die häusliche Erziehung von buddhistischen Kindern mit der Darstellung des Buddhismus im Klassenzimmer kontrastiert. Da im schulischen Unterricht der Fo-

kus auf Meditation, ethischen Grundsätzen und materiellen Aspekten lag, führte dies zu einem klaren Widerspruch mit dem, was die buddhistischen Kinder zuhause erfahren hatten. Er spricht daher von der Konstruktion von einem »*classroom Buddhism*« (2011). Jo Backus und Denise Cush (2008) sowie Cush (2018) haben sich mit der Entwicklung des Unterrichts zum Thema Buddhismus im englischen Schulsystem auseinandergesetzt und festgestellt, dass sich seit den 1980er Jahren nicht viel verändert hat. Sie eruieren die Kontroverse um die Durchführung von Meditation im Unterricht als ein zentrales Thema. Es gab außerdem eine Sonderausgabe des *British Journal of Religious Education* im Jahr 1986, welches sich dem Unterricht über Buddhismus in öffentlichen Schulen gewidmet hat.

Weiterhin kann auf einige internationale Schulbuchanalysen zurückgegriffen werden, welche die Darstellung von Buddhismus untersuchen. So hat in Schweden Kjell Härenstam (2000; in Alberts, 2007, S. 254) eruiert, dass der tibetische Buddhismus oftmals ethnozentrisch und von kolonialen wie auch rassistischen Konzeptionen durchzogen dargestellt wird. Satoko Fujiwara (2019) hat Schulbücher in Großbritannien untersucht und ebenfalls eine Missrepräsentation festgestellt. Während Buddhismus über die Zeit hinweg weniger exotisierend präsentiert wird, zeigt sich ein neuer Fokus auf gewaltvolle Aspekte von Buddhismus, um orientalistische Stereotype anzufragen. Fujiwara stellt überdies eine Ethnisierung fest, welche dadurch befördert wird, dass die mehrheitlich nichtbuddhistischen Schüler:innen aufgefordert werden, Werturteile aus einer buddhistischen Perspektive zu fällen. Martina A. Strommer (2022) hat sich mit der Darstellung von Buddhismus in österreichischen Ethikbüchern auseinandergesetzt. Religion werde darin als »schmackhafte Version von Ethik« (S. 157) präsentiert, wobei homogene und monolithische Darstellungen von Buddhismus vorherrschend seien.

Mit der allgemeinen Darstellung von Religion(en) in Schulbüchern haben sich Zrinka Štimac und Riem Spielhaus (2018) in einem Sammelband beschäftigt, wobei hier der Forschungsstand zusammengetragen wird. Genannt wird gleichfalls der Sammelband von Bengt-Ove Andreassen und James Lewis (2014), in welchem Katharina Frank eine in dieser Arbeit erwähnte Analyse des »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) vornimmt (vgl. IV, d).Für Literatur zur fachunabhängigen Beforschung von Schulbüchern als Unterrichtsmedien, wie auch von Lehrplänen sei auf die entsprechenden Kapitel verwiesen (vgl. IV, a und b).

2. Verortung und Methodologie

2.1 Wissenschaftstheoretische Verortung

Die vorliegende Forschung verortet sich im Sozialkonstruktivismus und in der Wissenssoziologie, zurückgehend auf Berger und Luckmann (erstmals 1966, hier 2018). Deren Grundlegungen werden nachfolgend forschungsbezogen dargestellt. Wirklichkeit ist in sozialkonstruktivistischer Vorstellung immer von den Akteur:innen in einem aktiven Handlungsprozess konstruiert und es gibt daher unterschiedliche Versionen davon, welche spezifischen Interpretationen unterliegen. Überdies wird davon ausgegangen, dass Wirklichkeit kontingent ist und dass das eigene Handeln aus Sicht der Akteur:innen einen Sinn ergibt (Rommerskirchen, 2017, S. 215–217). Eine äußere Welt wird als gegeben vorausgesetzt, ist jedoch nicht als solche im Geiste der Beobachter:innen repräsentierbar. Der Sozialkonstruktivismus fragt weiter nach den sozialen Konventionalisierungen, die Wahrnehmung und Wissen im Alltag beeinflussen (Flick, 2019, S. 151–153; Schütz, 1971).

Die darauf aufbauende Wissenssoziologie macht es sich zur Aufgabe »die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit zu analysieren« (Berger & Luckmann, 2018, S. 3), wobei gesellschaftlich produziertes Wissen in den Fokus rückt. Unter »etwas wissen« wird aus wissenssoziologischer Perspektive »so viel wie etwas ›gelernt‹, ›erkannt‹, ›erfahren‹ oder ›im Gedächtnis‹ haben« verstanden (Knoblauch, 2014, S. 13). Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2018) definieren Wissen in Sinne einer Arbeitsdefinition daran anschließend folgendermaßen: Wissen ist »die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben« (S. 1), wobei dies Subjektivität voraussetzt. Für die vorliegende Forschung ist diese Umkreisung des Begriffs als Ausgangspunkt für weitere, nachfolgende Spezifizierungen ausreichend (vgl. III, 2.6). Im wissenssoziologischen Verständnis ist überdies alles Handeln grundsätzlich an Wissen gebunden und daher in diesem Sinne jede Gesellschaft eine Wissensgesellschaft (Knoblauch, 2014, S. 356). Deswegen ist die Tradierung und Weitergabe von Wissen im Fokus des Interessens der Wissenssoziologie. Es wird dabei angenommen, dass eine Gesellschaft durch einen Doppelprozess der permanenten sozialen Institutionalisierung und der individuellen Aneignung von solchen Wissensvorräten geprägt ist, wie dies in Schulen exemplarisch sichtbar wird. Das in Schulen durch Lehrpersonen vermittelte Wissen ist ein sozial abgeleitetes, welches von den Lernenden wiederum zu wechselnden Anteilen übernommen und in ihren verfügbaren Wissensvorrat integriert wird (Schütz, 1971, xxiii). Umgekehrt übernimmt auch die Lehrperson von den Schüler:innen geäußertes Wissen.

Die Wissenssoziologie verfolgt schließlich einen kritischen Wissensbegriff. Wissen kann in diesem Verständnis nicht auf einen Kern von wahrem Wissen reduziert werden (Knoblauch, 2014). Daher werden im Rahmen dieser Arbeit ver-

schiedene Perspektiven darauf, was als relevantes (Vermittlungs-)Wissen gesehen wird, dargelegt und zueinander in Beziehung gesetzt. Um der sozialen Konstruiertheit von Wissen gerecht zu werden, muss ebenso die historische und soziale Entwicklung von Wissensbeständen analysiert werden (Keller, 2012, S. 187), was in dieser Forschung durch die Aufarbeitung der Entstehungsgeschichte des religionskundlichen Unterrichts und der maßgebenden religionswissenschaftlichen und didaktischen Theorien sowie durch den diskursanalytischen Ansatz umgesetzt wird.

2.2 Diskursanalyse als Zugangsweise

Nachfolgend soll die diskursanalytische Zugangsweise dieser Forschung dargestellt werden, wobei von einer wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller, 2004, 2008, 2011a, 2011b, 2015) ausgegangen wird. Die wissenssoziologische Diskursanalyse begründet sich im Poststrukturalismus der 1960er Jahre, wobei insbesondere auf den konkreten Sprach- beziehungsweise Zeichengebrauch von Saussure (2016 [1976]) Bezug genommen wird. Das Hauptinteresse liegt auf der Betrachtung von sprachlich konstruierten Beziehungen zwischen Objekten. Weiter wird auf Michel Foucaults (2020 [1974]) Diskursverständnis referenziert. Dieser sieht Diskurse als kontingente Erscheinungen, die nur dank unterschiedlicher Wissens- und Praxisformationen existieren. Foucault (1988) fragt danach, welche Grundmuster in einer bestimmten historischen Epoche den unterschiedlichen wissenschaftlichen Klassifikationsprozessen zugrunde liegen (S. 74). Diskurse gelten in diesem Verständnis als definierende Aspekte von sozialen Beziehungen (Hjelm, 2022, S. 229).

In der wissenssoziologischen Diskursanalyse, welche Rainer Keller aufbauend auf diesen Gedanken entwickelt hat, wird davon ausgegangen, dass alles, was wir wahrnehmen, und infolgedessen auch die Art wie wir handeln, an »sozial konstruiertes, typisiertes, in unterschiedlichen Graden als legitim anerkanntes und objektiviertes Wissen« (Keller, 2004, S. 113) gebunden ist. Damit ist die wissenssoziologische Diskursanalyse ein sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm »zur Analyse gesellschaftlicher Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken« (Keller, 2008, S. 82). Der wissenssoziologischen Diskursanalyse geht es um die Wissensproduktion in wissenschaftlichen Disziplinen, beziehungsweise in verschiedenen institutionellen Feldern der Gesellschaft, beispielsweise der Politik, der massenmedialen Öffentlichkeit oder auch der Schule. Diese werden zum Gegenstand von Untersuchungen. Institutionen werden hierbei als »umstrittene, vorübergehend kristallisierte symbolische Strukturen der Ordnung von Welt, die das individuelle Handeln zugleich ermöglichen und beschränken« (Keller, 2011b, S. 11) definiert. Diskurs definiert Keller daran anschließend folgendermaßen:

> (…) eine nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden. (Keller, 2011b, S. 234)

Diese Praxis ist in unterschiedlichsten natürlichen Dokumenten, im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu finden. Ein spezifisches Thema, hier der Buddhismus mit Bezug auf religionskundlichen Unterricht, wird zur Wirklichkeit durch einen Diskurs über das Thema, d.h. durch Aussagen, die verschiedene Akteur:innen dazu treffen. Daraus resultieren reale Konsequenzen, wie etwa Lehrpläne und Lehrmittel im schulischen Feld, die analysiert werden können. Die wissenssoziologische Diskursanalyse versteht sich in Abgrenzung zu anderen Formen der Diskursanalyse als ein Prozess der Theoriebildung auf empirischer Grundlage, wie dies auch die *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1996) für sich in Anspruch nimmt. Die Diskursanalyse ist ein Forschungsprogramm und keine spezifische Methode. Die konkreten Analyseschritte müssen je nach Fragestellung kreativ erarbeitet werden. Dabei wird von textübergreifenden Verweisungszusammenhängen ausgegangen. Einzelne Texte bilden einen Diskurs daher immer nur unvollständig ab, was den Einbezug verschiedener Dokumente notwendig macht. Die wissenssoziologische Diskursanalyse entnimmt Vorgehensweisen aus konkreten Methoden anderer Forschungsstile (Keller, 2011b, S. 11). Dieser Rückbezug auf andere Methoden ist klar auszuweisen und diese sind zu adaptieren, da die Theorieannahmen dieser Forschungsstile meist verschieden sind (Truschkat & Keller, 2013, S. 69–71). Als zentraler Unterschied etwa zur *Grounded Theory* geht es der wissenssoziologischen Diskursanalyse nicht um das Ausfindigmachen einer Kernkategorie, sondern um die vielfältigen Teilaspekte eines Diskurses.

Die vorliegende Forschung, welche als Bezugsdisziplinen sowohl auf die Religionswissenschaft wie auch auf die Erziehungswissenschaft referenziert, schließt an in diesen Fachgebieten vorgenommene Diskursanalysen an. Erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen untersuchen »die Produktivität von Prozessen der Wissensformierung in einem erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereich« (Fegter et al., 2015, S. 15). Ein möglicher Fokus ist die Analyse der Anordnung von Wissen mit Bezug auf ein bestimmtes Thema, wie in diesem Fall Buddhismus im schulischen Kontext. Dabei steht besonders die Beziehung von spezifisch pädagogischem Wissen zum öffentlichen Diskurs im Fokus. Religionswissenschaftliche Diskursanalysen sind indes auch eng mit der anderorts erläuterten Problematik der Definition eines Religionsbegriffs verknüpft (vgl. II, 3.1). Ein diskursiver Zugang zur Religionsforschung wurde durch Kippenberg erstmals 1983 vorgeschlagen. Religionen sollen im Forschungsprozess hiernach als Systeme der Kommunikation und des Handelns verstanden werden und es wird nicht von einer »allgemein gültigen Definition von Religion« ausgegangen (Kippenberg, 1983, S. 9). Der Untersuchungs-

gegenstand sind öffentlich kommunizierte Konstruktionen von Religion. Dies soll insbesondere dem Dilemma des Essentialismus in der Religionswissenschaft entgegenwirken (von Stuckrad, 2003). Dabei steht ein Diskursfeld im Zentrum, welches multiple Perspektiven auf das als Religion verstandene Phänomen sichtbar macht, in dem sich auch die Forschenden befinden. Diskurs definiert von Stuckrad (2003) schließlich folgendermaßen:

> From this perspective, conceptualizes representations of social positions that are negotiated among groups in a complex process of identity formation and demarcation. Hence, ›discourse‹ is an ideal type used to make visible continuities, adaptations, and transfers of meanings in a setting of changing power relations. (S. 266)

Im Rahmen dieser Forschung wird betrachtet, was die beteiligten Akteur:innen meinen, wenn sie ihre Äußerungen als etwas verstehen, was sich aus ihrer Sicht auf Buddhismus (sowie Religion) und dessen Vermittlung bezieht, wobei nicht vorweggenommen werden soll, ob und inwiefern der Buddhismus von den Akteur:innen als Religion definiert wird.[1]

2.3 Forschungsdesign

Für diese Forschung wird ein interpretatives Forschungsdesign gewählt, da der Sammelbegriff »qualitative Forschung«, in Abgrenzung zur quantitativen Forschung, zunehmend in Kritik geraten ist. Roland Hitzler (2016) argumentiert daher für eine Unterteilung der sogenannt qualitativen Forschung in »interpretative und normorientierte Sozialforschung« (S. 171–172), was für die vorliegende Forschung übernommen wird. Interpretative Forschung ist in diesem Fall gegenstandsangemessen, da die vorliegende Untersuchung ein Thema erschließen will, welches noch wenig erforscht ist (Flick et al., 2019, S. 25). Im Vordergrund des Erkenntnisinteressens steht dabei nicht die Häufigkeit bestimmter Phänomene, sondern deren Ausprägung (Keller, 2015). Der zentrale Unterschied zu anderen rekonstruktiven Forschungsmethoden besteht vor allem darin, dass Einzelergebnisse nicht als in sich geschlossene Fallstruktur betrachtet werden, sondern erst durch das Zusammenführen derselben Aussagen über den Diskurs gemacht werden können. Der Diskursordnung wird hierbei eine kulturelle Wissensordnung unterstellt, die zuerst nicht sichtbar ist und aus dem Material erschlossen werden muss (Diaz-Bone, 2002, S. 190).

Wie bereits erwähnt ist es zentral, Kontextwissen in die Interpretationsarbeit einzubinden. Die für einen Diskurs typischen Aussagen entstehen stets vor ei-

1 Vgl. dazu in Kapitel IV, 2.6 die Diskussion, ob Buddhismus als Religion oder Philosophie konzeptualisiert wird.

nem Bedeutungshintergrund und einem sozio-historischen Kontext (Roslon, 2017, S. 58–59). Diese Forschungsarbeit möchte den Diskurs über den Buddhismus und dessen Vermittlung im Rahmen des Schulfachs Religion, Kultur, Ethik erfassen und darstellen. Es wird danach gefragt, welche Inhalte über den Buddhismus, und ansatzweise Religion, im schulischen Umfeld transportiert werden (Keller, 2011b, S. 135). Die Untersuchungsgröße ist eine thematische, weshalb auf die »thematische Diskursanalyse« (Höhne, 2004a, S. 390–391) Bezug genommen wird. Diese beschäftigt sich mit der Rekonstruktion spezifisch semantisch-thematischer Grundstrukturen und der anschließenden Darstellung des gesellschaftlich dominanten Wissens in einem Bereich. Themen finden sich sodann in der fixierten Form eines Textes. Ein Dokument, welches als Beitrag zum ausgewählten Diskurs eruiert worden ist, wird auf bestimmende semantische Elemente und Verknüpfungen hin untersucht. Anhand der Analyse und des Vergleichs mit weiteren Dokumenten des Korpus wird durch einen *Bottom-up* Prozess das Erkennen einer Regelhaftigkeit möglich. Dabei gilt es anzumerken, dass niemals der ganze Diskurs erfasst werden kann. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass einzelne Schulbuchseiten oder ähnliches als eine Mikrorepräsentation des Diskurses Aufschluss über seine typischen Strukturen geben können (Höhne, 2004a, S. 397).

Um den Diskurs zu erfassen, muss eine Einschränkung auf Zeiträume und sozial-räumliche sowie auch institutionelle Einheiten stattfinden. In der vorliegenden Analyse interessiert der Diskurs im institutionellen Kontext Schule, wobei außerschulische Institutionen und Diskussionen, wie etwa der mediale Diskurs, darauf Einfluss nehmen. Zeitlich gesehen steht der aktuelle Diskurs bis ins Jahr 2023 im Fokus, wobei bis in das (Schul-)Jahr 2007/2008 zurückgegangen wird, da dann das Schulfach Religion und Kultur eingeführt wurde und sich Dokumente zur Entstehung des Faches, wie auch zur Lehrpersonenausbildung und zur Einführung des Lehrmittels, auf diese Zeitspanne beziehen.

Sozial-räumlich wird eine Beschränkung auf den Kanton Zürich vorgenommen. Der religionskundliche Unterricht im Kanton Zürich eignet sich aus mehreren Gründen als Ausgangslage für dieses Forschungsvorhaben. Einerseits ist in diesem Modell eine klare Bezugswissenschaft, die Religionswissenschaft, zu eruieren, da die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrpersonen hier am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich erfolgt. Andererseits besteht bereits eine mehrjährige Fachtradition, die vor der Einführung des Lehrplans 21 ihren Anfang genommen hat, was es ermöglicht, ebenso erfahrenere Lehrpersonen zu befragen, welche die Ausbildung vor der Einführung des Lehrplans 21 abgeschlossen haben. Schließlich liegt hier ein obligatorisches Lehrmittel, »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a, 2013b, 2013c) vor, welches schweizweit als bisher einziges als mit dem Lehrplan 21 kompatibel erachtet wird. Verschiedene Kantone hinzuzuziehen, würde die Vergleichbarkeit der Resultate erschweren, da die Entstehungsgeschich-

te des Faches und der soziokulturelle Kontext sich unterscheiden (vgl. Kapitel II, 1.3).

Im Zuge der Präzisierung der Fragestellung und der vorläufigen Fixierung eines Datenkorpus muss festgelegt werden, welche Protagonist:innen, Texte und Organisationen den Diskurs über Buddhismus mit Bezug auf den religionskundlichen Unterricht mitkonstituieren. Die Institution Schule wird von außerschulischen Institutionen und Akteur:innen beeinflusst. Diese sind daher im Prozess der Analyse miteinzubeziehen, indem etwa der bildungspolitische Entstehungskontext eines in der Schule verwendeten Textkorpus mitbetrachtet wird.

Bei der Zusammenstellung eines Datenkorpus stellt sich die Frage, was für eine Art von Daten integriert wird. Diese Forschung kombiniert Korpora aus Texten und Bildern, die in wissenschaftlichen, bildungspolitischen oder medialen Kontexten produziert worden und öffentlich zugänglich sind, sowie Materialien, die eigens für die Untersuchung erhoben worden sind. Dabei handelt es sich um Transkripte von Leitfadeninterviews, die diskursive Praktiken des Antwortens hervorbringen (Fegter et al., 2015, S. 32), in diesem Fall Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen zum Thema Buddhismus und Religion sowie zur gewünschten Vermittlung derselben. Interviewforschung innerhalb einer diskursanalytischen Untersuchung interessiert sich für den gemeinsam von Individuen hergestellten Sinn von Wirklichkeit (Thompson, Ch. et al., 2014, S. 51–52). Durch den Einbezug von Interviews zur Erlangung von forschungsrelevantem Material wird eine Verknüpfung einer interpretativen Feldforschung mit einem diskursanalytischen Verfahren vorgenommen. Dies kann als qualitative Mehrebenenanalyse bezeichnet werden (Hummrich & Kramer, 2011).

2.4 Datenkorpus

Nachfolgend wird der aufgrund der erläuterten Überlegungen ausgewählte Datenkorpus vorgestellt und legitimiert. Es wird davon ausgegangen, dass einerseits der Lehrplan als zentrale Grundlage des Diskurses betrachtet werden muss, auch aufgrund seines obligatorischen Status, wobei sich Lehrpersonen, zumindest theoretisch, nach diesem zu richten haben. Lehrpläne sind außerdem relevant, weil sie eine Auswahl aus einem historisch akkumulierten Bestand an kulturellen Gütern repräsentieren (Künzli et al., 2013, S. 20) und gleichfalls politische Setzungen beinhalten, die einen Einfluss auf die Institution Schule ausüben. An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass in dieser Forschung nichts darüber ausgesagt werden kann, inwiefern der Lehrplan die tatsächliche Unterrichtspraxis beeinflusst. Bisherige Forschung deutet allerdings darauf hin, dass dieser nur einen marginalen Einfluss hat (Landert et al. 2012). Um die im Lehrplan vorzufindenden Setzungen zu verstehen, müssen ebenso Informationen zur Vernehmlassung hinzugezogen werden, die im Rahmen der Kontextanalyse berücksichtigt, jedoch keiner Feinanalyse unterzogen

werden. Zur theoretischen Einordnung des Analysierten werden außerdem Schlüsselwerke der Lehrplanforschung hinzugezogen.

Daran anschließend gilt es die Lehrmittel zu betrachten, die für das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen von Bedeutung sind (Landert et al., 2012) und auch in der Lehrpersonenausbildung verwendet werden. Die konkrete Umsetzung der Lehrplangrundlagen finden sich mit Bezug auf die vorliegende Analyse im obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a, 2013b, 2013c). Ebenso sind der dazu entwickelte Lehrer:innenkommentar sowie die Begleitmaterialien zu analysieren. Als Kontext werden auch an dieser Stelle Informationen aus dem Entstehungs- und Einführungsprozess hinzugezogen, ebenso Medienmitteilungen.

Nebst dem obligatorischen Lehrmittel sollen weitere Schulbücher, die Verwendung finden, analysiert werden, weshalb im Interview danach gefragt wird. Zur Einordnung kann auf Kontextinformationen aus Publikationen zur Schulbuchforschung (Höhne, 2003; Höhne et al., 2005) zurückgegriffen werden. Schulbücher werden dabei als »Teil der politischen Kultur« verstanden (Höhne, 2003, S. 28), da diese an gesellschafts- und bildungspolitische Prozesse gebunden sind. Die soziale Konstruiertheit von Wissen wird in Schulbüchern unsichtbar gemacht und muss durch eine Analyse erst wieder ausgearbeitet werden (Höhne, 2003, S. 66). Lehrmittel zeichnen sich hierbei durch eine hohe Konvergenz an Deutungsmustern aus. Überdies können Schulbücher nicht auf dem neusten Stand der Forschung sein und sind ein Spiegel des Zeitgeistes zur Entstehungszeit. Sie reduzieren die Komplexität gesellschaftlicher Gegebenheiten und vermitteln bereits bestimmte Perspektiven. Daher sind sie in diesem Sinne nicht neutral (Lässig, 2010, S. 208).

Zusätzlich sollen nach Möglichkeit weitere von den befragten Lehrpersonen verwendete Lernmedien in die Analyse miteinbezogen werden, wozu auch Objekte oder Orte, welche besucht werden, zählen. Im Abschlussbericht zur Einführung des Schulfachs Religion und Kultur (Landert et al., 2012) kommt zum Ausdruck, dass Lehrpersonen häufig auf außerschulische Lernorte und Begegnungen mit Vertreter:innen der entsprechenden Religionen zurückgreifen.

Ebenso verwenden Lehrpersonen Medienberichte zu Religionen im Unterricht (Landert et al., 2012), was auch vom obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« vorgeschlagen wird (Zangger et al., 2013b). Daher ist der aktuellen Medienberichterstattung Aufmerksamkeit zu schenken. Diese Beobachtung wird gestützt durch eine NFP 58 Studie, welche den Medien einen wichtigen Anteil bei der Entstehung des öffentlichen Bildes über eine Religion zurechnet (Mader & Schinzel, 2012, S. 127). In den Interviews wird daher eruiert, welche Print- und Onlinemedien tatsächlich genutzt werden, um diese schließlich in die Analyse miteinzubeziehen.

Aufgrund der raschen Wandelbarkeit der Inhalte auf Social Media wird hier stichprobenweise vorgegangen, um einen ersten Eindruck zu erhalten. Außerdem werden nur diejenigen Plattformen berücksichtigt, die Lehrpersonen im Interview erwähnt haben.

Schließlich wird der Diskurs maßgeblich von den Lehrpersonen konstituiert, welche das Fach unterrichten. Sie fungieren gegenüber den Lernenden und damit indirekt gegenüber der Öffentlichkeit als Vermittler:innnen und Expert:innen zu diesem Thema. Sie setzen das Lehrmittel in ihrem eigenen Sinne um, wobei eine Einweisung durch die Lehrer:innenkommentare stattfindet. Sie werden hierbei als thematisch kompetente Leser:innen von Schulbüchern angesehen. Damit müssen sie dem Text auch entnehmen, was dieser nicht explizit erwähnt, aber voraussetzt und miteinbezieht. Dies lässt Leerstellen offen, die von den Lehrpersonen individuell gefüllt werden (Höhne, 2003, S. 66). Um die Überzeugungen und das Wissen zum Buddhismus und dessen Vermittlung von Lehrpersonen in Erfahrung zu bringen, werden leitfadengestützte, themenzentrierte Interviews geführt. Die in den Interviews erhaltenen Informationen sollen, wie bereits erwähnt, auch dazu dienen, den Analysekorpus noch genauer festzulegen, respektive die Verwendung der anderen analysierten Elemente zu ergründen.

Lehrpersonen werden dabei explizit in ihrer Berufsfunktion angesprochen und biografische Prägungen werden nicht erfragt, um den Fokus auf die professionelle Rolle aufrecht zu erhalten. Dies schließt allerdings nicht aus, dass Lehrpersonen von sich aus persönliche und biografische Elemente ansprechen. Ebenso ist aufgrund vorhergehender Forschung davon auszugehen, dass biografische Elemente das Rollenverständnis prägen (Freisler & Paskow, 2016; Meister, 2005; Reh & Schelle, 2006; Terhart et al., 2011) (vgl. Ausführungen Exkurs: Einflussnahme von Überzeugungen der Lehrpersonen auf die Vermittlungsabsichten).

Schüler:innen werden in dieser Studie nicht befragt, da diese den hier untersuchten vor-unterrichtlichen Meta-Diskurs nicht direkt mitprägen. Es handelt sich hierbei um einen Expert:innendiskurs von Entscheidungsträger:innen.

Analysiert werden ebenso fachdidaktische Dokumente, welchen Lehrpersonen in ihrer Ausbildung begegnet sind. Als Kontext ist es vonnöten, ebenfalls die Ausbildungssituation der Lehrpersonen zu betrachten, da die Lehrpersonen ihr Wissen und ihre Überzeugungen unter anderem auch daraus beziehen.

Da die religionskundliche Fachdidaktik sich erst im Aufbau befindet, ist der Datenkorpus überschaubar. Es gibt (noch) kein für die Ausbildung konzipiertes fachdidaktisches Grundlagenwerk. Als orientierendes Dokument für die fachdidaktische Ausbildung liegt daher nur eine Fachwegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) (Version 2017) vor. Zusätzlich wird der Lehrer:innenkommentar des Lehrmittels »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) betrachtet, mit welchem in der Ausbildung gearbeitet wird.

Ein zentraler Diskursträger ist überdies die Religionswissenschaft, welche im Kanton Zürich als ausgewiesene Bezugsdisziplin gilt, indem sie die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrpersonen verantwortet. Dabei liegt der Fokus auf dem Teilbereich *Buddhist Studies*. Die befragten Lehrpersonen, haben noch je

separate Einführungsvorlesungen in die verschiedenen Religionen durch Spezialist:innen enthalten, auch in den Buddhismus.

Des Weiteren stellt die Religionswissenshaft eine der fachlichen Grundlagen für die Produktion von Lehrplänen und Lehrmitteln dar, wobei im Kanton Zürich Religionswissenschaftler:innen der verschiedenen *Area Studies* bei der Erstellung des Lehrmittels »Blickpunkt 3« einbezogen wurden. Für die vorliegende Analyse werden deshalb exemplarisch »Schlüsseltexte«, welche die aktuelle religionswissenschaftliche Diskussion mit Bezug auf den Buddhismus bestimmen und auch in der Ausbildung Verwendung finden, analysiert.

Zur Begründung der Auswahl von Schlüsseltexten können folgende Auswahlkriterien hinzugezogen werden: die Verbreitung eines Textes, dessen ideengeschichtliche Wirksamkeit, die Häufigkeit der Bezugnahme auf einen Text, das Renommee der Autor:in in einer Fachgemeinschaft, die allgemeine Popularität oder Berühmtheit der Autor:in sowie die Begründung einer neuen und wichtiger werdenden Richtung (wie etwa *Critical Studies* in der Religionswissenschaft) (Lüders & Meuser, 1997, S. 72). Hierbei ist es häufig nicht vonnöten und auch nicht möglich, ganze Lehrbücher zu analysieren. Die Einleitung kann als »Ort der Relevanz Inszenierung« (Knorr-Cetina, 1984, S. 207) ein ergiebiger Ausgangspunkt sein.

2.5 Anschluss an bisherige Forschung und Begründung der Fragestellungen

Mit der Fragestellung nach Deutungsmustern, welche den Diskurs über Buddhismus, und ansatzweise Religion, im Rahmen des religionskundlichen Unterrichts konstituieren, wird ein Anschluss an Schulbuch- und Lehrplanforschung wie auch an erziehungs- und religionswissenschaftliche Diskursforschung gesucht. Ausführliche Erläuterungen zur Gesamtfragestellung finden sich im Kapitel I.

Mit Bezug auf die Interviews mit Lehrpersonen wird danach gefragt, welches Wissen und welche Überzeugungen Lehrpersonen zu Buddhismus und Religion sowie deren Vermittlung haben. Damit wird ein Anschluss an die Professionsforschung gesucht, insbesondere an Studien, welche explorativ allgemeine oder fachrespektive themenspezifische Vorstellungen und Konzepte von Lehrpersonen erheben (Fives & Buehl, 2012). Der Lehrberuf wird als eine »professionell gestaltbare Berufsrealität« verstanden und Lehrpersonen als professionell agierende Expert:innen, die über ihr Tun reflektieren und Auskunft erteilen können (Tenorth, 2006, S. 582).

Das Interesse gilt in dieser Forschung ausschließlich Lehrpersonen, welche Religionskunde unterrichten. In diesem Fachgefäß stellt sich die Frage nach dem persönlichen Zugang zum zu unterrichtenden Gegenstand für gewisse Lehrpersonen in einer Art und Weise, die schwerlich mit anderen Fächern vergleichbar ist. Mit Religion wird ein Bereich der Privatheit tangiert, was sich etwa in der entsprechenden Gesetzgebung zur Religionsfreiheit und zur Verfügungsmacht der Eltern über

die religiöse Erziehung (ZGB Art.303, 2023, 1. September) zeigt (vgl. II, 1.3). Einige Menschen verbinden indes starke Emotionen und klare Meinungen mit der Thematik (Knoblauch & Herbrik, 2013), welche auch auf biografische Prägungen zurückgehen. Grundsätzlich ist bei Lehrpersonen, wie in der restlichen Bevölkerung, von einer Heterogenität an Orientierungen und Zugängen zu Religion auszugehen, wie im Kapitel II, 1.1 mit Bezug auf die NFP 58 Studie zur Religiosität in der Schweiz erläutert worden ist. Gemeinsam ist allen Religionskunde-Lehrpersonen jedoch, dass sie eine Meinung zum Phänomen »Religion« mitbringen, welche sowohl auf positiven wie negativen persönlichen Erfahrungen, in gewissen Fällen auch auf Zugehörigkeiten zu bestimmten religiösen Gruppierungen und auf Vorstellungen aus verschiedensten Quellen beruht (Ebel, 2015, S. 158).

Die bisherige Forschung weist darauf hin, dass Lehrpersonen ihrem religionskundlichen Unterricht unterschiedlichste Religionsbegriffe zugrunde legen, welche unter anderem durch populärkulturelles Wissen und die biographische Prägung beeinflusst werden. Diese Begriffe sind eng mit der Auswahl von Zielen und Inhalten für den Unterricht verbunden (Jödicke, 2013; Liljestrand, 2015; Rota & Bleisch, 2017). Somit lässt sich begründen, warum Konzeptionen und Begriffsverständnisse, welche die Lehrpersonen zu einer bestimmten Religion haben, ebenfalls erhoben werden müssen, wenn eine Aussage über das Verständnis in der Vermittlung gemacht werden soll, da das Erstere das Letztere beeinflusst, wenn auch (noch) nicht geklärt ist, wie dies geschieht. Für die Wichtigkeit der Erhebung des Religionsverständnisses von Lehrpersonen spricht überdies die Forschung von David R. Smith et al. (2018). Diese konnten zeigen, dass ein essentialisiertes Verständnis von Religion seitens der Lehrperson zu einer verzerrten und problematischen Darstellung im Unterricht führen kann. Wie Manfred L. Pirner (2013) festhält, ist in der Erziehungswissenschaft außerdem unbestritten, dass persönliche Wertvorstellungen und Weltbilder auf das professionelle Agieren von Lehrpersonen Einfluss nehmen. Forschungen zur Einflussnahme von religiös-weltanschaulichen Orientierungen liegen für die USA, jedoch für den europäischen Raum bisher kaum vor (S. 201), was Studien in diesem Bereich eine Lücke füllen lässt.

Des Weiteren versteht sich diese Forschung als dezidiert fachdidaktisch, indem sie das Nachdenken der Lehrperson über den Unterricht, ihr Kerngeschäft, in den Mittelpunkt stellt und an entsprechende Theoriebildung anknüpft. Jeglicher Unterricht muss von den Lehrer:innen vorbereitet und gestaltet werden. Damit ist die Fähigkeit gemeint »Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren, und zwar unter Erwartungen, die sowohl von den Klient:innen als auch von Träger:innen der Institution ausformuliert werden, so dass die Lehrperson ihre Arbeit an mehr als einem normativen Referenzsystem zu orientieren hat« (Tenorth, 2006, S. 585). Dazu greifen Lehrpersonen unter anderem auf ihr (bereichsspezifisches) Professionswissen zurück, welches im Fokus dieser Forschung steht. Das Wissen und die Überzeugungen von Lehrpersonen sind als gegenstands- und domänenspezifisch zu sehen

(Bromme, 1995; Neuweg, 2005; Shulman & Sherin, 2004), was die Fokussierung dieser Analyse auf ein Fach- oder Themengebiet begründen kann. Professionswissen ist indes als ein Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen zu betrachten. Dieses lässt sich nochmals in verschiedene Teilbereiche aufgliedern. Als Grundlage dieser Forschung wird das Modell von Krauss et al. (2004, S. 34–35) gewählt. Demnach setzt sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen aus folgenden Aspekten zusammen:

- Selbstregulation
- Motivationale Orientierung
- *Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele*
- *Professionswissen*
  - *Fachwissen*
  - *Fachdidaktisches Wissen*
  - Pädagogisch- psychologisches Wissen
  - Organisationswissen
  - Beratungswissen

Für diese Forschung sollen die hervorgehobenen Bereiche (in *kursiv*) betrachtet werden, da diese auf ein spezifisches Thema bezogen werden können. In Abweichung zu diesem Modell werden jedoch das Professionswissen und die Überzeugungen nicht als voneinander getrennte Konstrukte betrachtet, was nachfolgend näher erläutert wird.

Fachdidaktik bezieht sich indes auf allgemeindidaktische Grundlagen, weswegen anschließend eine Begriffsklärung vorgenommen wird. Didaktik wird im Folgenden als »Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl bzw. der Lehr- und Lernziele und der ihnen zugeordneten Lehr- und Lerninhalte und Aufgaben oder als Theorie der ›Bildungskategorien‹ verstanden« (Klafki, 1971, S. 225). Fachdidaktik kümmert sich schließlich um die fachspezifischen Prozesse des Unterrichts (Heursen, 1986; Meyer & Plöger, 1994). Die wissenschaftliche Tätigkeit der Fachdidaktik ist die »Analyse der gegenwärtigen Organisation der Unterrichtsgegenstände im Schulfach« (Schneuwly, 2009, S. 320). Für diese Forschung wird von folgendem Verständnis von Fachdidaktik ausgegangen:

> Fachdidaktik ist systematische, theoriegeleitete und empirische Beschreibung, Erklärung und Entwicklung der Bedingungen des Lehrens und Lernens von Wissen und Können in Bezug auf Bildung. Dies bedeutet das In-Beziehung-Setzen von drei eng verschränkten Polen: Lehr-/Lerngegenstände und ihre vielfältigen, historisch bestimmten Formen, Schülerinnen und Schüler und ihre Lernaktivitäten und Entwicklungsprozesse, Lehrerinnen und Lehrer und ihre (Aus-)Bildung durch

> die Profession und deren historisch sedimentierten Praktiken. (Schneuwly, 2009, S. 320)

Da in dieser Forschung nicht auf den Unterricht selbst fokussiert wird, werden die Schüler:innen, wie erwähnt, nicht in diese Betrachtung miteinbezogen, da diese den vor-unterrichtlichen Diskurs nicht aktiv mitkonstruieren. Da sich die religionskundliche Fachdidaktik noch im Aufbau befindet, ist fachdidaktische Forschung gleichfalls ein Beitrag zu deren Weiterentwicklung. Wie bereits erwähnt, sind jedoch ebenso nicht in der Ausbildung erworbene Konstrukte eines zu unterrichtenden Gegenstandes einflussnehmend, weswegen diese in dieser Analyse ebenfalls erfragt werden. Für die Wichtigkeit des Fachwissens von Lehrpersonen und dessen Erforschung kann damit argumentiert werden, dass dieses als eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende, Bedingung für qualitätsvollen Unterricht und Lernfortschritte der Lernenden verstanden werden kann. Fachwissen bildet überdies eine zentrale Grundlage für eine gekonnte und flexible Anwendung von fachdidaktischen Konzepten (Neuweg, 2005, S. 496).

In der Forschung zu Lehrer:innenkognition lassen sich verschiedenste Begriffe ermitteln, um das fachliche und fachdidaktische Verständnis von Lehrpersonen zu beschreiben, die im Folgenden in Bezug auf diese Forschung evaluiert werden. Anschließend wird begründet, warum die Wahl auf Wissen und Überzeugungen fällt.

Einerseits wird von »Subjektiven Theorien« gesprochen (Groeben & Scheele, 2010; Kunze, 1999). Damit wird eine Anknüpfung an das dazugehörige Forschungsprogramm gesucht, dessen methodische Zugangsweise und Verankerung in einer psychologischen Forschungstradition als ungeeignet für diese Untersuchung erachtet wird. Außerdem ist der damit verbundene Begriff »Theorien« in Bezug auf Subjekte umstritten (Steiger, 2019, S. 10). Einige Publikationen sprechen von »Vorstellungen« (Hartinger et al., 2006; Kirchner, 2015). Dabei wird eine Anlehnung an das Forschungsprogramm der »Didaktischen Rekonstruktion« vorgenommen (Reinfried et al., 2009). Dadurch wird jedoch der affektiven Komponente von Kognitionen und dem biografischen Ursprung vieler Wissens- und Überzeugungsbestände zu wenig Beachtung geschenkt, welche besonders im Bereich Religion nicht zu negieren sind. Ebenso lässt sich der Begriff »Sichtweisen« finden (z.B. Büker & Rendtorff, 2015; Seifried, 2009). Dieser ist jedoch für diese Forschung zu weit vom wissenssoziologischen Wissensbegriff entfernt. Von »Konzeptionen« zu sprechen hat sich eher für Untersuchungen in der Hochschulforschung etabliert, wobei darunter die Bedeutungen zu verstehen sind, die Phänomenen gegeben werden (Pratt, 1992). Analog dazu wird in der Schulforschung der Begriff »Überzeugungen« benutzt (Sembill & Seifried, 2009; Trautwein, 2013), welcher dieser Forschung nebst dem Wissensbegriff zu Grunde gelegt und im Folgenden näher bestimmt wird.

2.6 Begriffsklärungen: Wissen, Überzeugungen und Didaktisierung

Folgend wird genauer definiert, wie Wissen in dieser Forschung verstanden wird. In Anlehnung an die bereits explizierte wissenssoziologische Perspektive, wird dieses als Repertoire an sozial und kulturell geformten Bedeutungen, welche das individuelle Denken und Handeln leiten, gedeutet. Wissen ist in dieser Lesart historisch bedingt und nicht statisch (Berger & Luckmann, 2018). Dieses wird über Kommunikation geteilt und ausgehandelt, wobei die Aushandlung in den analysierten Dokumenten wie Lehrmitteln und Lehrplänen durch eine Analyse sichtbar gemacht werden kann. Wissen kann weiter als Ergebnis der Herstellung von Ordnung in der Welt verstanden werden (Kuhn, 1976). Dabei soll nicht individuelles Wissen im Zentrum stehen, sondern Muster sichtbar gemacht werden, die individuellem und gesellschaftlichem Wissen zu Grunde liegen (Reckwitz, 2003). Im Vordergrund steht in dieser Forschung Schulwissen mit Bezug auf Fachunterricht.

In Anlehnung an fachdidaktische Modelle wird schließlich davon ausgegangen, dass fachliches Wissen einen Prozess der Transformation oder einer »Didaktisierung« (Chevallard, 1985; Schneuwly, 2021) durchlaufen muss, damit es vermittelbar wird. Hierbei geht es um die Frage, wie Wissen aus den Wissenschaften zu gelehrtem Wissen in der Schule wird, wie sich die »Sache« und der konstruierte »Unterrichtsgegenstand« zueinander verhalten (Gruschka, 2011). Hierbei kann nicht einfach von einer Simplifizierung gesprochen werden. Diese Umsetzungsarbeit leisten die Lehrpersonen mit Hilfe von Rahmenbedingungen wie Lehrplänen und Lehrmitteln sowie aufgrund von ihrem fachlichen und didaktischen Wissen. Lehrpläne und Lehrmittel erhalten ihrerseits bereits didaktisiertes Wissen. Zu vermittelnde Lerninhalte, wie in diesem Fall Aspekte des Buddhismus, sind außerdem nie unabhängig von gesellschaftlichen und politischen Grundannahmen. Diese führen zu übergreifenden Lernzielen, Lehrplanentwicklungen und zur Produktion von bestimmtem Lernmaterial, welches die Lehrpersonen berücksichtigen müssen (Schneuwly, 2021, S. 10–11). Folglich ist es notwendig, diese Voraussetzungen in dieser Forschung mit einzubeziehen und ebenfalls zu analysieren.

Bei dieser Umwandlung von fachwissenschaftlichem Wissen zu Schulwissen, »externale Transposition« genannt, wird der zu unterrichtende Gegenstand zuerst losgelöst vom ursprünglichen Gebrauch oder Vorkommen (»Desyncretisation«). Anschließend findet eine Elementarisierung, didaktische Modellierung und Rekonfigurierung statt, um den Gegenstand vermitteln zu können (»Programmability«), wobei erst in der anschließenden Umsetzung im Unterricht ein in Beziehung treten mit den Lernenden folgt (Schneuwly, 2021, S. 10). In Bezug auf religionskundlichen Unterricht spricht etwa Buchardt (2014, in Anlehnung an Bernstein, 2003) von einer »Rekontextualisierung« von Wissen im Unterricht. Von Interesse für diese Forschung ist hierbei, wie ein Konzept, welches aus einem bestimmten Produktionsfeld

stammt, für den Unterricht ummodelliert wird. Dabei sind drei beeinflussende Felder auszumachen: die akademische Bezugsdisziplin, in diesem Falle die Religionswissenschaft und *Buddhist Studies*, das mediale Feld, das heißt, die öffentlich geführte Debatte über diesen Gegenstand, sowie das politische Feld, welches durch bildungspolitische Entscheide zum Beispiel Lehrpläne und Fachstrukturen vorgibt. In dieser Phase tritt überdies das »Kanonisierungsproblem« in Kraft (Gruschka, 2011). Es muss ausgewählt werden aus einer Fülle von möglichen Unterthemen und Zielsetzungen. Deshalb ist das Erfragen von den dahinterliegenden Zielsetzungen bei der Themenwahl in dieser Forschung angezeigt.

Wissen und Überzeugungen bei Lehrpersonen

Was nachfolgend zum Begriff Überzeugungen mit Bezug auf Personen festgehalten wird, gilt als Grundlegung auch für die anderen analysierten Dokumente, welche durch Personen erstellt worden sind, die wiederum spezifische Überzeugungen in die Entwicklung miteingebracht haben.

Mit dem Begriff der »Überzeugungen« wird an eine umfangreiche internationale Forschungstradition im Bereich »*teacher's beliefs*« angeschlossen (Fives & Bruehl, 2012, S. 400; Häusler et al., 2019). Wie jedoch Frank Pajares bereits 1992 bemerkt hat, wird der Begriff uneinheitlich verwendet und es ist daher elementar, dieses Konstrukt für eine bestimmte Forschung genauer zu definieren. Als Arbeitsdefinition für diese Forschung kann festgehalten werden: »*Beliefs are individually held conceptions that are in constant relation to the context and teachers' experiences*« (Fives & Buehl, 2012, S. 476). In Anlehnung an Pajares (1992) werden Überzeugungen nachfolgend außerdem verstanden als: »*Subjective claims that the individual accepts or wants to be true*« (in Fives & Buehl, 2012, S. 476).

Für die vorliegende Arbeit wird davon ausgegangen, dass Überzeugungen Anteile von impliziten und expliziten Annahmen enthalten und es möglich ist, gewisse implizite Annahmen via Befragung ins Bewusstsein der Interviewpartner:innen zu rufen und damit verbalisierbar zu machen. Dies bedeutet im Umkehrschluss auch, dass gewisse Überzeugungen nicht zugänglich bleiben (Fives & Buehl, 2012, S. 474). Im Folgenden werden Überzeugungen als ein Kontinuum gelesen, bei dem bereits über lange Zeit hinweg aufgebaute, tief verwurzelte Überzeugungen am stabilsten und neuere, isoliertere eher wandelbar sind, was durch Erkenntnisse aus der *Conceptual Change* Forschung unterstützt wird (Di Sessa, 2009; Vosniadou, 2008). Ein weiteres Differenzierungsmerkmal von Überzeugungen fragt danach, ob diese situativ in bestimmten Kontexten gelten oder über verschiedene Situationen hinweg generalisierbar sind. Auch hier kann nicht von einem Entweder-oder ausgegangen werden, da verschiedene Überzeugungen im Grad ihrer Spezifität variieren. Zu einem Thema liegen demnach sowohl generelle wie sehr spezifische Überzeugungen vor. Daher werden in vorliegender Forschung einerseits generelle Überzeugungen zum Buddhismus erfragt, und andererseits solche, die sich spe-

zifisch auf den schulischen Kontext beziehen oder eine (spezifische) Haltung zum Thema erfragen. Des Weiteren muss festgehalten werden, dass Überzeugungen reziproke, interaktive Beziehungen mit den verschiedenen Kontexten eingehen, in denen sich eine Person bewegt (Bandura, 1997), weswegen möglichst verschiedene Quellen von Überzeugungen ergründet werden sollen und sich ein diskursanalytisches Vorgehen daher auch eignet. Dies ist im Interviewleitfaden beachtet worden.

Mit Bezug auf das Wissen von Lehrpersonen kann deren professionelles Wissen als die »im Laufe der Zeit aufgebaut, relativ überdauernden kognitiven Strukturen« beschrieben werden (Dann, 2013, S. 80). Rainer Bromme (1992) spricht von »beruflichem Expertenwissen« und schließt damit an die Professionsforschung an. Individuelles professionelles Wissen ist teilweise sozialen Ursprungs, da es auch überindividuelle gesellschaftliche Wissensbestände umfasst (Dann, 2013). An das Wissen von Lehrpersonen sind indes hohe Anforderungen gestellt. Eine Lehrperson muss insbesondere zwischen zentralen und peripheren Themen unterschieden können, um festzulegen, was in welcher Art für die Vermittlung ausgewählt und aufbereitet werden soll (Terhart, 1991, S. 151). Um zu erfassen, welches Wissen Lehrpersonen brauchen, um Unterricht vorzubereiten und zu gestalten, also professionell zu handeln, hat Shulman (1986) den Begriff des »*pedagogical content knowledge*« (PCK) geprägt, welcher seither in zahlreichen Forschungen Verwendung gefunden hat. Unterricht beginnt laut Shulman mit dem Verständnis der Lehrperson darüber, was gelernt werden, und wie es unterrichtet werden soll (S. 7–9).

Des Weiteren muss geklärt werden, welche Beziehung zwischen dem Wissen von Lehrpersonen und ihren Überzeugungen angenommen wird. Einige Professionsforschungsmodelle (in etwa COACTIV, Baumert & Kunter, 2006) trennen Professionswissen von den Überzeugungen. Wird jedoch an neuere Forschung zu Gedächtnistheorien angeknüpft, existieren der neuronalen Realität des Gehirns nach keine Wissensinhalte, die nicht mit Emotionen und damit auch Bewertungen verbunden sind (Seifried, 2009). Es kann von einem graduellen Übergang zwischen Wissen und Überzeugungen ausgegangen werden, weshalb diese in der Forschungspraxis ebenso wenig trennscharf voneinander abgegrenzt werden können (Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014, S. 643; Terhart et al., 2011). Frank Pajares (1992) stellt daher die Frage: »*What truth, what knowledge, can exist in the absence of judgement or evaluation?*« (S. 310). Für Überzeugungen sind die Anforderungen an die Widerspruchsfreiheit, Wahrheitsfähigkeit und Rechtfertigungsfähigkeit geringer als dies für Wissen der Fall ist. Indem in dieser Forschung von einer Verschränkung der beiden Begriffe ausgegangen wird, wird darauf verzichtet, normativ zu bewerten, ob das Wissen der Lehrpersonen die oben genannten Kriterien, wie etwa Widerspruchsfreiheit, erfüllt. Hinzu kommt, dass bei Überzeugungen davon ausgegangen werden kann, dass deren Aneignung durch »primär individu-

elle Sozialisation und lebensgeschichtliche (Schul-)Erfahrungen, aber auch durch Ausbildung und Berufshandeln zustande kommt« (Steiger, 2019, S. 28).

Überzeugungen sind demnach auch als soziale Konstrukte zu verstehen (Pajares, 1992) und als geprägt von der Umgebung, in der ein Individuum lebt (Mansour, 2008, S. 160–161), was wiederum für die lokale Beschränkung eines zu analysierenden Diskurses spricht und eine gewisse Generalisierung von Einzelaussagen ermöglicht.

2.7 Herleitung und Begründung des Interviewleitfadens

Wissen und Überzeugungen, in diesem Falle zum Buddhismus, können schließlich in Anlehnung an Shulman (1986, 1987) und Bromme (1992) nochmals aufgeschlüsselt werden. Diese Unterteilung ist dabei wegleitend für den Interviewleitfaden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese verschiedenen Bereiche nicht unabhängig voneinander bestehen oder gar zu erheben sind, da die Lehrperson im Gespräch immer eine Integrationsleistung vollzieht. Zentral ist hierbei das bereits erwähnte Konzept des *pedagogical content knowledge* (PCK) (Bromme, 1995; Shulman, 1986). Das PCK lässt sich definieren als: »*(a) blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities to learners, and presented for instruction*« (Shulman, 1986, S. 8). Terhart (1991) ergänzt, dass unter »Pädagogischem Inhaltswissen« die Aspekte der Lehrbarkeit sowie sinnvolle Formen der Repräsentation, Illustrationen und konkrete Beispiele miteingeschlossen sind. Im Zentrum steht die Frage: »Wie kann ein Unterrichtsgegenstand für andere verständlich gemacht werden?« (S. 151). Um das PCK in der Befragung der Lehrpersonen fassbarer zu machen, wird in Anlehnung an die ersten zwei der »vier didaktischen Grundfragen« (Bovet, 1993, S. 25) nochmals unterteilt in:

- Themen, fachlicher Inhalt (*Was wird unterrichtet?*). Dazu gehört, wie das Thema Buddhismus eingebettet wird und welche Bezüge zu anderen Religionen gemacht werden. Diese Frage ist besonders relevant, da der Lehrplan hier nur minimale Vorgaben macht und im offiziellen Lehrmittel umfangreiches Material zur Verfügung steht, aus welchem aus Zeitgründen ausgewählt werden muss.
- Ziele/zu erreichende Kompetenzen (*Wozu wird etwas unterrichtet?*). Diese sind für den Buddhismus ebenfalls durch die einzelnen Lehrpersonen zu spezifizieren und wegleitend für die nachfolgende Gestaltung des Unterrichts.

Darüber hinaus bringen Lehrpersonen fachliches Wissen und Überzeugungen über den Buddhismus als Phänomen mit, die erfragt werden sollen. Dabei geht es nicht darum zu eruieren, welches Faktenwissen Lehrpersonen über den Buddhismus haben, und ebenso wenig darum, persönliche Glaubensüberzeugungen zu erfragen.

Von Interesse ist, wie sie Buddhismus konzeptualisieren, wobei wieder die Schnittmenge zwischen Wissen und Überzeugungen angesprochen ist.

Es wird außerdem, wie bereits erwähnt, davon ausgegangen, dass diese Konzeptualisierung die Weitergabe in der Vermittlung beeinflusst. Bei Shulman und Bromme (1995) wird dies als »*content knowledge*« bezeichnet. Im Sinne der erwähnten affektiven Seite von Überzeugungen soll überdies spezifisch nach Haltungen und Interessen (Fives & Buehl, 2012) zum Thema Buddhismus gefragt werden.

Wie bereits dargelegt, wird zuerst die Frage nach dem Begriff gestellt, den Lehrpersonen mit Bezug auf Buddhismus verwenden möchten. Im Verlauf des Interviews wird auch nach Zusammenhängen und Abgrenzungen zu anderen Religionen gefragt, um etwas darüber zu erfahren, welche Bezüge und Grenzziehungen allenfalls vorgenommen werden.

Angelehnt an Shulman (1986) und Bromme (1995) soll außerdem das sogenannte »Curriculare Wissen« erfragt werden. Darunter sind die Kenntnis und das Verständnis der Unterrichtsmaterialien, wie Lehrpläne und Lehrmittel zu verstehen.

Bromme (1992) spricht des Weiteren von einer »Philosophie des Schulfaches« (S. 97–98). Damit ist eine bewertende Perspektive auf den Inhalt gemeint, sowie implizite Vorstellungen darüber, was als das Wesentliche am Thema angesehen werden kann. Dazu gehören auch die von der Lehrperson angelegten Gütekriterien für Unterricht. In fachdidaktischen Forschungsprojekten in anderen Fachbereichen, etwa Gislinde Bovet (1993) zur Frage, wie guter Psychologieunterricht aus der Sicht der Lehrpersonen aussieht oder Ingrid Kunze (2004) zu individuellen didaktischen Theorien von Deutschlehrerpersonen, wird in den Interviews ebenfalls die Frage nach Gütekriterien für Unterricht gestellt, um die Philosophie des Schulfachs zu erfassen. Es gilt jedoch anzumerken, dass mit der Frage nach Gütekriterien oder gelungenem Unterricht eine subjektive Überzeugung der Lehrperson erfragt wird, die von Person zu Person variieren kann, da diese wiederum vom eigenen Professionsverständnis beeinflusst wird. Wie jedoch bereits angemerkt worden ist, sind Überzeugungen auch als sozial geprägte Konstrukte zu verstehen (Mansour, 2008, S. 160–165; Pajares, 1992).

Als weitere Ebene, welche die Konzeption eines (Lern-)Gegenstandes beeinflusst, fügt Shulman (1987) das wissenschaftstheoretische Wissen, das »*substantive and syntactic knowledge*« an. Darunter wird ein Metawissen über die Disziplin sowie Wissen um deren Paradigmen, Struktur und Methodologie verstanden. Dieses kann allerdings in einem Interview nicht direkt erfragt werden, sondern wird in der Analyse herausgearbeitet, falls sich dazu Passagen finden lassen.

Ebenfalls nicht explizit erfragt wird in dieser Forschung das allgemeine pädagogische Wissen oder »*general pedagogical knowledge*« (Bromme, 1995; Shulman, 1986), da dieses das Fachspezifische und damit den Rahmen dieser Forschung überschreitet.

Darüber hinaus soll in Anlehnung an Shulman (1986) ebenso nach den Quellen des Wissens und Referenzpunkten gefragt werden, wobei angenommen wird, dass die folgende Auflistung nicht abschließend ist. Einerseits ist davon auszugehen, dass ein Teil des Wissens aus den Bezugswissenschaften, in diesem Fall der Religionswissenschaft stammt, wobei Shulman zwischen dem fachlichen Wissen und einem Meta-Wissen über die Fachstrukturen sowie Wege der Wissensproduktion und Verarbeitung unterscheidet (Shulman, 1986, S. 7). Des Weiteren sieht Shulman eine Quelle des Wissens in den Materialien, welche durch die Institution vorgegeben werden, wie etwa Lehrpläne und Lehrmittel. Eine zusätzliche Wissensquelle bilden die Wissensbestände, welche Lehrpersonen über Schule und Lernen an und für sich haben sowie eine sogenannte »*wisdom of practice*«. Richardson (2003) dagegen identifiziert drei Quellen von Lehrer:innenüberzeugungen: persönliche Erfahrung, Erfahrung mit Lehren und Lernen und formales Wissen, welches auch Wissen über das Schulfach und pädagogisches Wissen beinhaltet.

Ungeachtet dessen wird es nicht möglich sein, die Quellen des Wissens von Lehrpersonen präzise voneinander abzugrenzen. Aufgrund der *Conceptual Change* Forschung ist davon auszugehen, dass bereits länger verankerte Konzepte, etwa aus der primären Sozialisation stammend, gegenüber Veränderung relativ resistent sind und neue Konzepte daher nur langsam und durch stete Wiederholung integriert werden können. Lehrpersonen formen ihre Überzeugungen und ihr Wissen demnach lange bevor sie eine Ausbildung beginnen. Daher müssen bereits bestehende »*belief systems*« angepasst werden, wenn neues Wissen hinzukommt. Dieses stellt jedoch eine Bedrohung für die bestehenden Wissensbestände dar und stößt daher auf Widerstand (Fives & Buehl, 2012; Kubanyiova, 2012). Deshalb ist davon auszugehen, dass verschiedenste Wissensbestände und Überzeugungen aus unterschiedlichsten Quellen von den Lehrpersonen erwähnt werden, wobei sich diese teils widersprechen können. Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, sind Überzeugungen und Wissen komplexe, sich überlappende Konstrukte, die von den verschiedensten Faktoren, wie den eigenen Schulerfahrungen und lebensgeschichtlichen Ereignissen, beeinflusst werden (Steiger, 2019, S. 28–29). Es ist daher nicht davon auszugehen, dass Lehrpersonen immer benennen können, woher sie welches Wissen und welche Überzeugungen haben.

2.8 Datengrundlage und -erhebung: Interviews

Nachfolgend soll das Vorgehen bei der Interviewplanung und der Erstellung des Leitfadens erläutert werden. Dabei gilt zu beachten, dass es nicht möglich ist, in Interviews direkt Überzeugungen oder Wissen zu erheben, sondern nur Äußerungen. Ausgehend von Aussagen wird dann durch die Interpretationsarbeit der Forschenden auf Überzeugungen und Wissen geschlossen (Murmann, 2013, S. 4). Damit in diesen Gesprächen möglichst reichhaltige Äußerungen gemacht

werden können, scheint es vonnöten, den Lehrpersonen gewisse Hilfestellungen anzubieten, was eine rein narrative Befragungsform ausschließt. Dennoch soll das »Prinzip der Offenheit« gelten. Interviewte sollen ihre persönlichen Gedanken in ihrer Logik und Sprache schildern können, ohne von einem rigiden Fragenkatalog eingeschränkt zu werden (Kurth & Lehmann, 2011b, S. 135; Lamnek, 2005, S. 351). Es gilt, ein Gleichgewicht zwischen aktiver Unterstützung und freiem Erzählen zu finden. Aus diesem Grund wird das problemzentrierte, leitfadengestützte Interview (Lamnek, 2005, S. 74–76; Witzel, 2000) gewählt. Im Zentrum steht die Darstellung einer subjektiven Problemsicht in Form einer angeregten Erzählung, die durch leitfadengestütztes Nachfragen ergänzt wird (Witzel, 2000, S. 1–2). Der etablierte Begriff »Problemzentrierung« wird jedoch durch die neutralere Version »Themenzentrierung« ersetzt, wie dies Andreas Lutter (2009, S. 111–112) in seiner didaktischen Forschung getan hat.

Die Frage, wie viele Personen im Rahmen einer interpretativen, explorativen Forschung befragt werden sollen, lässt sich nicht allgemein beantworten und wird auch in der Fachliteratur nicht klar definiert. (Siehe dazu Baker & Edwards, 2012, »*How many qualitative Interviews is enough?«)*. In didaktischen Forschungsprojekten mit Interviews finden sich zwischen sechs (Lutter, 2009), zehn (Baalmann et al., 2004) und mehreren hundert Befragten (Adamina, 2008). Bei der vorliegenden Forschung, welche einen diskursanalytischen Zugang verfolgt, werden Interviews indessen nur als eine von verschiedenen konstituierenden Quellen betrachtet. Bei einer interpretativen Forschung ist des Weiteren nicht allein die Menge der Daten ausschlaggebend, sondern es tritt vor allem das Kriterium der Begründung der Stichprobe in den Vordergrund. Diese sollte den untersuchten Fall inhaltlich repräsentieren (Merkens, 2019, S. 290–291).

Für diese Forschung wird daher zur Auswahl der Interview-Stichprobe ein »*theoretical sampling*« mit gewissen vorab definierten Kriterien kombiniert (Merkens, 2019, S. 295–297; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 181–184), angelehnt an »qualitative Stichprobenpläne« (Kelle & Kluge, 2010, S. 50–55). Beim theoretischen Sampling wird im Verlauf der Untersuchung aufgrund der bisherigen Analyse entschieden, welche Fälle als nächstes hinzukommen sollen. Im Sinne eines Zirkularitätsprinzips wird fortlaufend neues Material erhoben. Dabei gilt überdies das Prinzip der Minimierung und Maximierung von Unterschieden. Stark voneinander abweichende Fälle loten die Grenzen des Diskurses aus, während ähnliche dafür sorgen, dass Deutungsmuster genau erfasst werden können. Von einer Sättigung der Analyse kann gesprochen werden, wenn auf dieser Ebene des Typischen der begründete Eindruck entsteht, dass alles Wichtige erfasst ist (Keller, 2008, S. 92). In vorliegender Forschung werden folgende im Voraus festgelegte Merkmale konstant gehalten: Es werden möglichst Lehrpersonen befragt, die im Kanton Zürich unterrichten und eine Aus- oder Weiterbildung für das Fach Religionen, Kulturen, (Ethik) an der Pädagogischen Hochschule Zürich erhalten haben, um eine

Vergleichbarkeit respektive einen Bezug zur Ausbildung zu ermöglichen.[2] Auf die Begründung der Beschränkung auf den Kanton Zürich wird an anderer Stelle ausführlich eingegangen (vgl. III, 2.3). Für diese Untersuchung wird mit Bezug auf interpretative Forschung davon ausgegangen, dass durch ein Individuum geäußertes Wissen auch Anteile von Wissen enthält, welches diese Person mit anderen teilt, was über Zwischenschritte eine Generalisierung von Einzelfallanalysen ermöglicht (Knoblauch, 2014, S. 14).

Für die Auswahl der Interviewpartner:innen werden folgende Faktoren variiert: das Geschlecht, das Alter, die Unterrichtserfahrung sowie die geographische Lage der Schule, an der die Lehrpersonen unterrichten. Aufgrund der zwei Probeinterviews scheint die Lage der Schule ein Faktor zu sein, der variiert werden kann, um in Bezug darauf, inwiefern als buddhistisch gelesene Menschen und Themen den Lernenden und gleichfalls den dort unterrichtenden Lehrpersonen im Alltag begegnen können und wie die Klasse im Hinblick auf religiöse und kulturelle Pluralität zusammengesetzt ist, Unterschiede zu erreichen. Die religiöse Zusammensetzung der eigenen Klasse wurde in beiden Probeinterviews erwähnt. Die Aussagen der interviewten Lehrpersonen in der Vorstudie lassen außerdem vermuten, dass die zeitliche Entfernung zur Ausbildung, respektive die Berufserfahrung, relevant ist. Eine geringe zeitliche Distanz zur Ausbildung führt vermutlich zu einer gehäuften Erwähnung von dort vermittelten Konzepten, da diese noch präsenter sind. Als nicht im Voraus in den Stichprobenplan mitaufzunehmen wird jedoch die eigene religiöse Affiliation oder Überzeugung betrachtet, da noch nichts darüber ausgesagt werden kann, ob und inwiefern sich diese auf die Ergebnisse der Studie auswirkt. Auch sagt eine genannte (formelle) Zugehörigkeit noch nichts über die eigenen religionsbezogenen Glaubensvorstellungen und Überzeugungen aus. Es wird den Lehrpersonen freigestellt, ob und wie sie sich zu dieser Thematik der eigenen religionsbezogenen Verortung äußern möchten. Dennoch ist eine Lehrperson befragt worden, von der ich über eine Kollegin erfahren habe, dass diese sich als zum Buddhismus zugehörig bezeichnet[3], um einen Kontrastfall zur ersten Interviewpartnerin zu finden, welche keinerlei persönliche Kontakte zu Buddhist:innen pflegt und daher mehrfach die Fremdheit dieser Religion betont hat. Klassische soziodemographische Merkmale, in diesem Fall Geschlecht und Alter, sind deshalb relevant, weil diese Merkmale »die sozialstrukturellen Handlungsbedingungen abbilden, mit denen die Akteure konfrontiert sind« (Kelle & Kluge, 2010, S. 51). Damit sind spezifische Ressour-

2 Auf eine Ausnahme und die Begründung wird nachfolgend eingegangen.

3 Diese Lehrperson ist denn auch die Einzige, welche ihre Aus- oder Weiterbildung nicht im Kanton Zürich durchlaufen hat. Sie unterrichtet aber in Zürich und wurde von einer in Zürich ausgebildeten Lehrperson in das Fach eingeführt an ihrer Schule. Dabei wurde darauf geachtet, Aussagen, welche sich auf die Ausbildungssituation beziehen, bei dieser Lehrperson nicht mit in die Analyse aufzunehmen.

cen und (Macht-)Positionen in der Gesellschaft und in der Diskursarena der Schule verbunden. Der Stichprobenplan versucht damit eine bewusst heterogene Auswahl zu ermöglichen, um die Gesamtpopulation der ausgebildeten Religionen, Kulturen, Ethik Lehrpersonen im Kanton Zürich angemessen zu repräsentieren.

Tab. 2: Lutter, 2009, S. 111, adaptiert LSM

Merkmale der Auswahl der Lehrpersonen der Stichprobe, Sek 1, Kanton Zürich	Variation innerhalb der Stichprobenkonstruktion
Geschlecht	m/w (d hat sich nicht ergeben)
Berufserfahrung (ab abgeschlossener RKE-Ausbildung)	wenig/viel
Alter	jung/älter
Standort der Schule	ländlich, eher kulturell und religiös homogene Schülerschaft, wenig Begegnungspunkte mit als buddhistisch gelesenen Elementen und Menschen (sowie kein größeres buddhistisches Zentrum in der Nähe)/Stadt oder Agglomeration mit kulturell und religiös pluraler Zusammensetzung der Klasse, größere Möglichkeit zur Begegnung mit als buddhistisch gelesenen Elementen und Menschen im urbanen Raum

Nachfolgend werden die interviewten Lehrpersonen kurz vorgestellt, wobei die Lehrpersonen der Probeinterviews nicht aufgelistet werden. Auf weitere Angaben (etwa zum Schulort) wird aus Gründen der Anonymität verzichtet. Die Namen sind Pseudonyme und die Altersangaben sind leicht verändert worden. In den Aussagen vorkommende Namen wurden ebenfalls durch Pseudonyme ausgetauscht; Ortsnamen wurden ebenfalls anonymisiert. Die Angaben zur Religionszugehörigkeit basieren aufgrund der bereits erwähnten Überlegungen auf einer freiwilligen Selbstdeklaration, welche nicht direkt erfragt, sondern im Gespräch geäußert worden ist.

1. Interview vom 29.10.21: *Mehmed*, 33 Jahre, RKE-Ausbildung abgeschlossen, 5 Jahre RKE[4] Erfahrung, Klassenlehrperson gemischte A/B Klassen, muslimisch

4 RKE steht für das Schulfach Religionen, Kulturen, Ethik. Im Kanton Zürich gibt es zwei (oder selten drei) Anforderungsniveaus in der Sekundarstufe I, wobei A das höchste ist.

2. Interview vom 3.11.21: *Selina*, 39 Jahre, Nachqualifikation Religionen und Kulturen, 10 Jahre RKE Erfahrung, Fachlehrperson, getrennte A und B Klassen, christlich
3. Interview vom 9.12.21: *Catharina*, 54 Jahre, Nachqualifikation Religionen und Kulturen, 11 Jahre RKE Erfahrung, Klassenlehrperson A Klasse, erwähnt ihren jüdischen Vater, keine Zugehörigkeit und keine Glaubensbekundung
4. Interview vom 16.3.22: *Raphael*, 41 Jahre, Ausbildung für Theologie vor ca. 15 Jahren in Österreich, zuerst Arbeit in Pfarreien. In der Schweiz Nachqualifikation Religionen und Kulturen, 8 Jahre RKE Erfahrung in Zürich, Fachlehrperson für alle Klassen, christlich
5. Interview vom 17.3.22: *Barbara*, 44 Jahre, Nachqualifikation Religionen und Kulturen, 10 Jahre RKE Erfahrung, Klassenlehrperson gemischte A/B Klasse, Agglomeration von Zürich, katholisch aufgewachsen, aus der Kirche ausgetreten
6. Interview vom 11.4.22: *Nima*, 32 Jahre, Ausbildung an einer anderen Pädagogischen Hochschule in der Schweiz, Facheinführung durch Bezugslehrperson mit RKE-Ausbildung im Kanton Zürich, 4 Jahre RKE Erfahrung, Klassenlehrperson, keine Angabe zum Niveau, tibetisch buddhistisch
7. Interview vom 11.5.22: *Regula*, 54 Jahre, Ausbildung als Semi-Lehrerin in Zürich, Nachqualifikation Religionen und Kulturen, 12 Jahre RKE Erfahrung, Klassenlehrperson gemischte A/B Klasse, christlich, heute distanziert
8. Interview vom 17.5.22: *Matthias*, 42 Jahre, Nachqualifikation Religionen und Kulturen, 9 Jahre RKE Erfahrung, Klassenlehrperson A Klasse, arbeitet Teilzeit als Pastor in einer Kirche, christlich
9. Interview vom 21.6.22: *Amélie*, 29 Jahre, RKE-Ausbildung abgeschlossen, 3 Jahre RKE Erfahrung, Klassenlehrperson gemischte A/B Klasse, christlich aufgewachsen
10. Interview vom 14.3.23: *Sandra*, 31 Jahre, RKE-Ausbildung abgeschlossen, 1,5 Jahre RKE Erfahrung, Klassenlehrperson einer B Klasse, christlich aufgewachsen
11. Interview vom 28.3.23: *Ines*, 45 Jahre, Religionen und Kulturen Ausbildung abgeschlossen, 11 Jahre RKE Erfahrung, Klassenlehrperson einer A Klasse, bezeichnet sich als »ziemlich atheistisch«

Nachfolgend wird der Ablauf der Interviews näher beschrieben. Die Teilnehmenden dieser Forschung sind aufgrund des Stichprobenplans ausgesucht und per E-Mail oder telefonisch kontaktiert worden, teilweise über die Schulleitungen oder mir bekannten Lehrpersonen. Ich hatte zu keiner der befragten Lehrpersonen zuvor privat direkten Kontakt und habe ebenso wenig mit ihnen in einem Lehrer:innenteam zusammengearbeitet. Einige der befragten Lehrpersonen sind auch Praxislehrperso-

nen an der Pädagogischen Hochschule Zürich[5] und mir daher bereits bei einer Einführungsveranstaltung respektive Gesprächen mit den Studierenden am Praxisort begegnet. Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob sie das Interview auf Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch führen möchten. Sie mussten eine schriftliche Einwilligung unterzeichnen, welche im Voraus zusammen mit Informationen zum Projekt und zur Forscherin abgegeben wurden. Ihnen wurde zu Beginn des Gesprächs Anonymität zugesichert. Die Lehrpersonen wurden in der unterrichtsfreien Zeit in ihrem Schulzimmer befragt, um zu bekräftigen, dass sie in ihrer Rolle als Lehrperson angesprochen werden.[6]

Den Befragten wurde eine Visitenkarte übergeben und die Möglichkeit angeboten, sich über den Verlauf des Projekts zu informieren sowie die transkribierten Interviews und eine MP3-Datei der Tonaufnahme zu erhalten. Meine frühere Tätigkeit als Sekundarlehrerin, auch für das Fach Religionen, Kulturen, Ethik, wurde den Lehrpersonen offengelegt. Die sonstigen Informationen zur Person wurden knapp gehalten, um die Teilnehmenden dadurch nicht zu beeinflussen. Auf Nachfragen an die Forscherin zum Buddhismusbezug wurde wahrheitsgemäß geantwortet (siehe Fußnote 20) und erwähnt, dass dieses Interesse rein akademischer Natur sei. Es wurde darüber informiert, dass dieses Dissertationsprojekt an der Universität Zürich unter Mitbetreuung einer Person der Pädagogischen Hochschule Fribourg und der *University of London* verfasst wird. Als Ziel des Dissertationsprojekts wurde angegeben, den aktuellen Diskurs über Buddhismus im Rahmen des Schulfachs *Religion, Kultur, Ethik* erfassen und darstellen zu wollen. Damit waren die Teilnehmenden über die tatsächlichen Zielsetzungen der Studie im Bilde.

Der Gesprächsablauf ist in Anlehnung an die Methode von Kurth und Lehmann (2011b) und Witzel (2000) gestaltet worden. Diese gliedert das Gespräch in verschiedene Phasen, wobei nach der Einstiegsphase, in welcher der Gesprächsablauf geklärt wird, die Begrifflichkeit für den weiteren Gesprächsverlauf gewählt wird. In der religionswissenschaftlichen Fachdiskussion wird seit einiger Zeit der Begriff Buddhismus im Singular kontrovers diskutiert und Alternativen vorgeschlagen, welche die Pluralität der verschiedenen, unter diesem Begriff versammelten religiösen Strömungen besser abbilden (Derris & Gummer, 2000). Daher wird den befragten Lehrpersonen zu Beginn die Möglichkeit gegeben, selbst einen Begriff ihrer Wahl zu nehmen, der dann von mir übernommen wird, um nicht von außen ein Konzept zum Religionsbegriff vorzugeben. Schließlich kommt im Gesprächsverlauf situativ angepasstes immanentes Nachfragen und exmanentes Nachfragen, welches sich auf den Leitfaden stützt, zum Einsatz. Zur Erarbeitung des Leitfadens

5 Praxislehrpersonen sind Lehrpersonen, welche eine Weiterbildung besucht haben, um angehende Lehrpersonen ausbilden zu können.

6 Eine Lehrperson bestand darauf, zuhause befragt zu werden, um sich so während des Gesprächs besser um das neugeborene Baby kümmern zu können.

wurden das SPSS-Prinzip von Helfferich (2011, S. 182–184) sowie die Ansatzpunkte von Flick et al. (2019, S. 22) hinzugezogen. Die theoretische Fundierung des Leitfadens findet sich an anderer Stelle (vgl. III, 2.8).

Mit Bezug auf die theoretische Sättigung hat sich nach zwei Probeinterviews und neun Interviews, welche ausgewertet worden sind, eine Wiederholung von Antwortmustern gezeigt. Daher wurden die Befragungen an dieser Stelle vorerst beendet. Nach tiefgreifender Analyse aller relevanten Dokumente, stellten sich in gewissen Bereichen die Frage, ob sich eine gezeigte Tendenz durch eine leichte Anpassung des Interviewleitfadens bestätigen oder verwerfen liesse. Daher sind mit einem leicht ergänzten Leitfaden nochmals zwei Interviews durchgeführt worden. Die bereits in den ersten Interviews gezeigten Tendenzen konnten damit deutlicher sichtbar gemacht werden. Ansonsten bestätigten die zwei weiteren Interviews die bisherigen Daten und brachten keine neuen Impulse, weshalb die Datenerhebung danach erneut abgebrochen worden ist.

Zur Rolle der Forscherin

Mit Bezug auf Interviews ist die Reflexion der eigenen Rolle im Feld zentral, um die unreflektierte Beeinflussung durch eigene Einstellungen und Vorannahmen möglichst einzugrenzen. Auch gilt es, bei der Analyse die soziale Erwünschtheit von Antworten mitzudenken. Durch meine Nähe zum Feld hat sich meiner Einschätzung nach ein relativ freies Reden über die angesprochenen Themen ergeben. So gab es mehrfach Aussagen, welche implizierten, dass ich die geschilderte Tatsache als Lehrerin/Kollegin ja kennen würde. Dies zeigt sich insbesondere in den spontanen Äußerungen, welche sich kritisch zu Religion(en), dem Lehrmittel sowie der Ausbildung äußern. Die Lehrpersonen brachten überdies ihre »eigenen Agenden« (Deppermann, 2013) ins Interview ein, was zu Aussagen bezüglich nicht erfragter Themen führte, wie etwa zum Islam oder Muslim:innen. Durch die Nähe zum Feld haben sich außerdem Gespräche ergeben, welche auf den tatsächlichen Inhalt fokussieren konnten, da Kernkonzepte des schulischen Feldes nicht erklärt werden mussten. Gleichzeitig erforderte diese Nähe in der Analyse ein bewusstes Abstandnehmen, um genau zu eruieren, was mit den erwähnten Konzepten in diesem Kontext gemeint ist, auch wenn diese vordergründig sowohl mir als auch den Befragten bekannt zu sein scheinen, wie etwa der »Lebensweltbezug«, welcher nachfolgend analysiert wird.

Ferner musste ich mir bei der Analyse bewusst machen, dass ein kritischer Außenblick auf die Aussagen gefragt ist, wobei die Distanzierung dadurch erleichtert wurde, dass ich keine der befragten Personen näher kannte oder je eine Zusammenarbeit in einer Schule bestanden hatte. Nach den Interviews verfasste ich jeweils eine Sprachnotiz, um so allfällig aufkommende Emotionen zum Gesagten zu verarbeiten und um am Ende nochmals überprüfen zu können, dass die Analyse dadurch nicht beeinflusst wurde. Die aufkommenden Emotionen betrafen in erster

Linie Aussagen, die entweder von den Lehrpersonen selbst erlebte Rassismus- oder Stigmatisierungserfahrungen wiedergaben, was auch *off-record* geschah, oder rassistische Aussagen einzelner Lehrpersonen selbst mit Bezug auf Lernende. Dabei habe ich als weiß und europäisch gelesene Person selbst bisher keine solchen Erfahrungen machen müssen, sehe mich jedoch in meinem nächsten Umfeld mit Rassismus konfrontiert, weshalb es mir nicht leichtgefallen ist, rassistische Aussagen unkommentiert stehen zu lassen. Ich habe mich jedoch an meine Rolle der zuhörenden Forscherin gehalten und eine Reaktion darauf unterlassen. Lehrpersonen referenzierten in ihren Aussagen im Zusammenhang mit dem Christentum dabei teils auf »(bei) uns«, wobei ich durch Blickkontakt oder Gesten angesprochen wurde. Die Lehrpersonen konnten jedoch nicht wissen, da niemand danach gefragt hat, ob ich mich selbst als christlich sehe. Die entstehenden Interviewtranskripte wurden bereits während dem Transkribieren von den Namen getrennt, sodass mir bei der Analyse von einzelnen Antworten zu Beginn meist nicht bewusst war, um welche Lehrperson es sich handelt. Meine eigenen religiösen und weltanschaulichen Prägungen und Überzeugungen wurde in Anlehnung an die erwähnte Forderung von Stausberg (2011) zu Beginn der Forschung in Essayform niedergeschrieben, um später kontrollieren zu können, dass diese die Analyse möglichst nicht beeinflussen.

2.9 Aufbereitung der Interviewdaten

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und mittels Transkription und dem Transkriptionsprogramm f4 aufbereitet. Die Transkription erfolgt jeweils möglichst im Anschluss an die Interviews in den darauffolgenden Tagen. Diese orientiert sich an der »erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription« nach Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2018, S. 21–25). Dabei wird die Sprache zur Erhaltung der Verständlich geglättet und der Fokus auf den Inhalt des Gesprochenen gesetzt. Es wird wörtlich transkribiert und eine Übersetzung vom Schweizer Dialekt ins Hochdeutsche vorgenommen, mit der Ausnahme von einzelnen schwer übersetzbaren Wörtern. Pausen werden mit Punkten in Klammern entsprechend ihrer Dauer markiert und Wortdoppelungen werden notiert, ebenso wie Fülllaute und Rezeptionssignale. Es wird keine Spracherkennungssoftware eingesetzt. Dieses Tanskriptionssystem wird aufgrund seiner raschen Erlernbarkeit und der Praktikabilität für dieses Forschungsprojekt ausgewählt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 166). Da weder eine tiefenpsychologische Analyse noch eine linguistische vorgesehen ist, wird dieses System als ausreichend genau betrachtet.

2.10 Analyse und Auswertung sämtlicher Dokumente

Bei der anschließenden Analyse der in Textform vorliegenden Daten wird die Struktur eines Diskurses erarbeitet, indem die Gegenstände, Themen und Begriffe sowie deren Verknüpfung herausgearbeitet werden. Hierzu wird der ausgewählte Text kodiert. Als typisch eruierte Äußerungen werden dann einer Feinanalyse unterzogen, um Deutungsmuster herauszuarbeiten (Traue, 2014, S. 33).

In vorliegender Forschung wird in Anlehnung an Rainer Diaz-Bone (2002, S. 202–205) und Reiner Keller (2004, S. 213–221.; 2011a, S. 98–109) vorgegangen. Am Anfang steht ein Lektürestudium, um das notwendige Kontextwissen zu erarbeiten. Anschließend folgt die Zusammenstellung eines bearbeitbaren Datenkorpus (vgl. III, 2.4). Zeitgleich erfolgt die Erstellung eines provisorischen Kodierschemas, welches dazu dient, das Material thematisch aufzuschlüsseln. Im Anschluss erfolgt eine Lektüre der ausgewählten Texte. Dies geht mit einer Paraphrase und dem Erfassen derer Situiertheit einher. In einem zweiten Lesedurchgang wird im Sinne eines offenen Kodierens der *Grounded Theory* gearbeitet und Kommentare zum Formulieren der Kodes niedergeschrieben. Außerdem werden Memos verfasst, das heißt Ideen und Hypothesen notiert (Diaz-Bone, 2002, S. 198–205; Flick, 2019a, S. 386–397; Strauss & Corbin, 1996, S. 43–117).

Beim offenen Kodieren werden provisorische Kodes vergeben und diese Schritt für Schritt ausgearbeitet. Während dem anschließenden axialen Kodieren (Strauss & Corbin, 1996, S. 75–93) werden die als relevant erachteten Kodes ausgewählt und Beziehungen zwischen den verschiedenen eruierten Kodes ausgearbeitet. Das Kodierparadigma wird schrittweise erweitert und angepasst. Schließlich folgt eine Übersicht über die Textstruktur, die angesprochenen Themen und Akteur:innen, einzelne Argumente sowie eingesetzte symbolisch-rhetorische Mittel. Diese »Phänomenstruktur« (Keller, 2011a, S. 103–106) wird in stichwortartiger Form festgehalten. Nachfolgend werden dann zur Rekonstruktion von Deutungsmustern die Passagen ausgewählt, die nach der Kodierung Aussagen zu ein und derselben Phänomenstruktur enthalten. Deutungsmuster meint »Interpretationsschemata oder -rahmen (*frames*), die für individuelle und kollektive Deutungsarbeit im gesellschaftlichen Wissensvorrat zur Verfügung stehen« (Keller, 2011a, S. 108). Diese verknüpfen Faktisches mit Normativem, Argumentationen mit Beispielen. Schließlich werden die Ergebnisse der Einzelanalysen zur Gestalt von Diskursen verdichtet, indem eine textübergreifende Analyse erfolgt. Während der Analyse der Texte können überdies spezifische Fragen wegleitend sein, welche helfen, die Thematik aufzuschlüsseln. Diese ermöglichen es, Prozesse der Vereindeutigung, Abgrenzung und Differenzsetzung sichtbar zu machen (Diaz-Bone, 2002, S. 208; Höhne et al., 2005, S. 320; Keller 2011a, S. 102).

2.11 Bildanalyse

Da in gewissen analysierten Dokumenten Bilder vorkommen, muss eine Methodik zu deren Analyse angewendet werden, die mit der wissenssoziologischen Verortung kompatibel ist. Das Bild wird hierbei neben Sprache als eigenständiges Symbolsystem verstanden (Boehm, 1994; Raab, 2008, S. 17). Als ein zentraler Unterschied zu Texten ist die in Bildern vorhandene Simultaneität zu nennen. Sprachlich kann anschließend alles nur linear-sequenziell dargestellt werden. Die Zeitlichkeit findet somit Eingang in die Bildgestaltung (Breckner, 2003, S. 35). Bildern wird außerdem Macht zugeschrieben, die sich daraus ergibt, dass diese etwas Nichtanwesendes zu vergegenwärtigen mögen, Gleichheit mit dem Dargestellten suggerieren, ohne es selbst zu sein (Boehm, 1994). Dies ist im Falle des analysierten Lehrmittels »Blickpunkt 3« relevant, da die in den Portraits und Reportagen verwendeten Fotos von Personen, laut dem Lehrmittelkommentar (Zangger et al., 2013b), zusammen mit dem Text eine »Begegnung« ermöglichen sollen, um eine reale Zusammenkunft bestmöglich zu simulieren.

Bei der Einzelbildanalyse geht es schließlich darum zu eruieren, wie einzelne Elemente und Details eines visuellen Handelns dem Bild Sinn verleihen (Raab, 2012, S. 139). Zentral ist bei einer Bildanalyse von Fotografien außerdem die Unterscheidung zwischen der Gestaltungsleistung der abgebildeten Personen vor der Kamera und jener der abbildenden Person hinter der Kamera. Im Falle der Fotografien im Lehrmittel »Blickpunkt 3« ist daher auch an Entscheidungen der Fotograf:in zu denken, welche *einen* Ausschnitt des Gesehenen fotografiert und damit anderes ausschließt. Mit Rückbezug auf die »Segmentanalyse« von Breckner (2003, S. 40) wird als erster Schritt der Analyse eine formale Grundlage für die Interpretation ausgearbeitet. Dabei werden wesentliche Segmente des Bildes identifiziert und formale Aspekte des Bildaufbaus (Licht, Farben, Flächen, Formen, Figuren, Größenverhältnisse, Konstellationen, Perspektiven, Vorder- und Hintergrund, Zentrum/Rand, szenische Elemente und Choreografie, Textelemente) ausgewiesen. In Anlehnung an die »visuelle Wissenssoziologie« (Raab, 2012, S. 131; Reichertz, 1992) wird anschließend offen kodiert, wobei noch keine Bedeutungsfiguren an den Text herangeführt und verschiedene Lesearten konstruiert werden. Schließlich folgt ein axiales Kodieren mit Rückgriff auf das bereits für die Texte verwendete Kodierparadigma. Ein Bild ist außerdem historisch zu lesen und als ein »Fenster zur Epoche« zu sehen (Panofsky, 1979). Das beschriebene Vorgehen wird in dieser Detailliertheit in vorliegender Studie nur für Bilder durchgeführt, die exemplarisch ein auch in den Texten eruiertes Deutungsmuster illustrieren.

2.12 Gütekriterien

Nachfolgend soll auf die gewählten Gütekriterien dieser Forschung eingegangen werden. Wie Johannes Angermuller und Veit Schwab (2014) feststellen, herrscht Uneinigkeit in Bezug auf Gütekriterien spezifisch für Diskursanalysen. Sie schlagen deshalb einen Minimalkonsens vor, demnach sich Diskurforschung an folgenden Leitideen orientieren solle: Verständlichkeit, Innovation, Relevanz und Resonanz sowie das Reflektieren von sozialen Dynamiken und Positionen und der damit verbundenen Subjektivität (S. 648). Auf die Relevanz und Innovation dieser Forschung sowie auf die Reflexion der Forscher:innenrolle wird an anderer Stelle Bezug genommen (vgl. III, 2.8). Diese grundlegenden Referenzpunkte werden jedoch für diese Forschung als nicht ausreichend präzise betrachtet. Mit dem Einbezug von Interviews lässt sich der Rückgriff auf weitere Gütekriterien interpretativer Forschung rechtfertigen.

Nachfolgend werden die für diese Forschung ausgewählten Kriterien erläutert und es wird ausgewiesen, in welchem Kapitel Ergänzendes dazu niedergeschrieben ist. Diese beziehen sich auf die von Ines Steinke (2019) erwähnten »Kernkriterien« qualitativer/interpretativer Forschung wie auf die Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft des *DFG-Roundtable* (Helsper et al., 2016) und auf Hinweise zur Güte von interpretativer Forschung von Uwe Flick (2019a).

Einerseits sind die Vorannahmen sowie die Fragestellungen einer Forschung auszuformulieren, was in vorliegender Arbeit insbesondere in den Kapiteln I und II geschieht, indem der gesellschaftliche und bildungspolitische Kontext sowie die Bezugsdisziplinen dargelegt werden. Die eigenen Vorannahmen werden mit Bezug auf die Interviewforschung im Kapitel III, 2. 8, zur Rolle der Forscherin, offengelegt.

Des Weiteren ist die gewählte Samplingstrategie zu begründen sowie das Untersuchungsfeld genau zu bestimmen. Dies ist im Kapitel III, 2. Verortung und Methodologie dargelegt, indem eine räumliche und zeitliche Einschränkung stattfindet, sowie zentrale Akteur:innen und institutionelle Gefäße, in diesem Fall das Schulfach Religionen, Kulturen, Ethik, eruiert werden. Zugleich muss das wissenschaftstheoretische Fundament und die Verortung dargelegt werden, was im Kapitel III, 2.1 mit den Ausführungen zum Sozialkonstruktivismus und zur Wissenssoziologie geschieht.

Ebenso müssen die Erhebungsmethoden erläutert werden, was im Kapitel III, 2.3 und folgende mit den Ausführungen zu den themenzentrierten, leitfadengestützten Interviews sowie den Begründungen zu den einzelnen Analysedokumenten erfolgt.

Die Datenerfassung und die Transkription hat dabei regelgeleitet, hier nach der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription (Dresing & Pehl, 2018) (vgl. III, 2.9), zu erfolgen und die Anonymisierung muss einhalten werden.

Die Auswertungsmethoden und das Forschungsdesign sind zu explizieren, wobei die Gegenstandsangemessenheit in der vorliegenden Forschung in den Kapitel III, 2.1-2.12 begründet wird. Die abschließend verlangten Reflexionen zu Generalisierung und Reichweite werden im nachfolgenden Kapitel I, 2.13 vorgenommen.

2.13 Reflexion der gewählten Zugangsweise

Mit Bezug auf die zu Grunde liegende Diskursanalyse werden nachfolgend Kritikpunkte an ebendieser aufgegriffen und dargelegt, wie diesen in vorliegender Forschung entgegnet wird. Einerseits kann bemängelt werden, dass ein diskursiver Ansatz keine (kausalen) Erklärungen für analysierte Phänomene liefern kann (Little, 1991, S. 34). Daher werden ebensolche Erklärungen und Fragen nach dem Grund des Erscheinens von eruierten Deutungsmustern grundsätzlich unterlassen. Werden an einzelnen Stellen mögliche Gründe genannt, wird klar ausgewiesen, dass diese spekulativ sind und eine Möglichkeit unter vielen darstellen. Des Weiteren besteht bei einem diskursanalytischen Vorgehen die Gefahr der »*fallacy of internalism*« (Thompson, J.B., 1990, S. 24–25), wobei davon ausgegangen wird, dass Texte selbst vorgeben, wie sie interpretiert werden sollen. Dem wird in der vorliegenden Arbeit mit einer klaren Fragestellung, leitfadengestützten Interviews sowie dem Einsatz eines provisorischen Kodierschemas entgegengewirkt.

Überdies können Diskursanalysen keine Aussagen zu praktischen Konsequenzen von Handlungen treffen, welche mit Bezug auf den Diskurs stattfinden (Hjelm, 2022, S. 238). Aussagen über aus den vorgefundenen Vermittlungsabsichten hervorgehenden Unterricht werden daher nicht getätigt. Es wird konsequent von Vermittlungsabsichten gesprochen, die schließlich in der Praxis, geprägt durch unzählige weitere Elemente, auch anders als angedacht umgesetzt werden können.

Diskursanalysen bergen überdies die Möglichkeit, allzu relativierend verstanden zu werden. Wenn alles nur Diskurs ist, wie können wir etwas über Realität aussagen, die in permanenter Veränderung ist? (Parker, 1998). Hier sei daher nochmals auf die sozialkonstruktivistische Verortung dieser Arbeit verwiesen sowie die zeitlich, räumlich und dokumentenbezogene klare Eingrenzung, die Aussagen über diesen spezifischen Kontext und diese gewählten Dokumente zulassen.

Diskursanalysen mit Bezug auf Religion sollen außerdem nicht dazu führen, dass diese als ein Set von geäußerten Statements betrachtet und somit eng gefasst wird. Dies wird in der vorliegenden Analyse insofern verhindert, als dass in umgekehrter Vorgehensweise versucht wird, einen Bedeutungshorizont dessen zu eröffnen, was im Diskurs unter Religion verstanden wird. Aussagen darüber zu treffen, was Religion vermeintlich grundsätzlich *ist*, wird somit vermieden.

Überdies gestaltet es sich nicht leicht, einzelne, überlappende Diskurse voreinander abzugrenzen. Im Anschluss stellt sich die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass Diskurse nicht durch die Forschenden kreiert werden (Parker & Burman, 1993, S. 156). In dieser Analyse bildet der religionskundliche Unterricht in der Sekundarstufe I im Kanton Zürich den zentralen Bezugspunkt, von dem aus überlegt wurde, wie sich der Diskurs umgrenzen lässt.

Angrenzende Diskurse, wie etwa der mediale, nehmen ebenfalls Einfluss und konstituieren gleichzeitig einen Teil des vorliegenden Diskurses. Diese Überlappung wurde bewusst aufgenommen und verarbeitet. Die Arena ist indes durch die bildungspolitischen Setzungen, wie verpflichtende Lehrpläne, Lehrmittel und Ausbildungsgänge für Lehrpersonen bereits weitgehend vorgegeben und kann durch die Forscherin daher nicht beliebig konstruiert werden. Darüber hinaus muss die Interpretationsmacht der Forschenden kritisch im Blick gehalten werden (Parker & Burman, 1993). Dies wird mit der genauen Darlegung des Vorgehens sichergestellt, wobei der Bezug der Forscherin zum Feld und der Thematik offengelegt werden.

Schließlich ermöglichen es Diskursanalysen nicht, etwas über die Häufigkeit von Aussagen herauszufinden (Hjelm, 2022). Bei genauer Betrachtung der Fragestellung ist dies jedoch nicht das Ziel dieser Forschung und müsste mit anderen Methoden und Datensätzen eruiert werden.

Zentral ist es laut Parker und Burman (1993) außerdem, alternative Lesemöglichkeiten immer miteinzubinden, um nicht eine frühe Festsetzung vorzunehmen. Dem wird in der vorliegenden Forschung insofern Rechnung getragen, als dass zuerst jedes Dokument einzeln analysiert wird, wobei beim offenen Codieren mehrere Möglichkeiten mitgedacht werden. Es wird im Dokument verbalisiert, wenn verschiedene Deutungsvarianten durch das Zusammenführen der einzelnen Analysen nicht vereindeutigt werden konnten.

Wie Henry Widdowson (1995) anmerkt, ist es ebenso von Bedeutung, die Analyse nicht mit der Interpretation zu verwechseln, wobei letztere einer Präferenz der forschenden Person beinhaltet. Daher wurden diese zwei Schritte in der vorliegenden Arbeit durch sprachliche Ankündigungen und die Unterteilung in Analyse und Diskussion sowie draus abgeleitete Empfehlungen getrennt.

IV Hauptteil

Der Diskurs über vermittlungsbezogenes Wissen im Rahmen des religionskundlichen Unterrichts: Analyseergebnisse und Diskussion

Grundlegende Tendenzen in einzelnen Diskursdokumenten

Nachfolgend werden grundlegende Tendenzen in den einzelnen analysierten Dokumenten dargestellt, sofern diese für das Verständnis der anschließend dargestellten zentralen Deutungsmuster vonnöten sind.

a. Der Lehrplan

Im gesamten Lehrplan 21 für den Zyklus 3, Religionen, Kulturen, Ethik (Sekundarstufe I) (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) findet sich, wie in der kurzen Einführung zum Lehrplan erläutert (vgl. IV, a), nur einmal die explizite Erwähnung des Buddhismus. Diese Kompetenz, *RKE 4.1c*, wird daher aufgegriffen und einer Feinanalyse unterzogen. Relevante Kontextmaterialien und andere zum Verstehen notwendige Passagen des Lehrplans werden ebenfalls hinzugezogen. Dabei gilt es zu beachten, dass die verbindlichen Inhalte im Lehrplan keine abschließende Auflistung von möglichen Themen oder Konzepten sind, aufgrund derer eine Kompetenz behandelt werden kann. Lehrpersonen können nach ihrem eigenen Gutdünken, unter Beachtung des obligatorischen Lehrmittels, zusätzliche Themen wählen. Theoretisch kann demnach jede Kompetenz mit buddhistischen Inhalten befüllt werden. Die besagte Lehrplankompetenz RKE 4.1c lautet:

> [Die Schüler:innen] können die Bedeutung zentraler Gestalten aus den Religionen anhand von Leben und Lehren sowie ihrer Darstellung und Verehrung erläutern. Sie können diese aus verschiedenen Perspektiven betrachten (z.B. historisch, ästhetisch, kulturell).

> Verbindliche Inhalte: Abraham: Sarah, Isaak, Hagar, Ismael; Mose: Auszug aus Ägypten, Offenbarung am Sinai; Jesus: Maria, Jünger und Jüngerinnen, Kreuz und Auferstehung; Mohammed: Chadidscha, Offenbarung des Korans, Mekka und Medina; *Buddha: Ausfahrten, Erwachen.* [Hervorhebung LSM] (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a, S. 5)

Buddha wird in dieser Kompetenz als zentrale Gestalt einer Religion, und nicht etwa einer Philosophie, positioniert, in einer Reihe mit Abraham, Mose, Jesus, Mohammed und weiteren, wobei offenbleibt, was diesen genannten Namen zugeschrieben wird. Damit wird ein Vergleich mit anderen Religionen ermöglicht. Es wird nicht vereindeutigt oder eingeschränkt, dass, respektive ob, es sich um den historischen *Buddha Śākyamuni* handelt, über den gesprochen werden soll. Diese Annahme wird vermutlich vorausgesetzt.

Es werden des Weiteren zwei Ereignisse aus dem »Leben« des Buddhas herausgegriffen, wobei nicht thematisiert wird, dass es sich bei den Begriffen »Ausfahrt« und »Erwachen« um Elemente aus einer Lebenslegende handelt, sondern es ist vom *Leben* die Rede. Damit wird mit Bezug auf den Buddhismus primär auf einen religiösen Symbolbestand referenziert (Bochinger & Frank, 2015). Die Unterscheidung zwischen historisch gesicherten Gegebenheiten und Legenden aus einem religiösen Binnennarrativ wird entweder als bekannt vorausgesetzt oder als nicht vermittlungsrelevant erachtet.[1] Wenn auf den Lehrplanteil der Primarschule rekurriert wird, lässt sich feststellen, dass dort von »Geschichten« (zum Leben des Buddhas) die Rede ist (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017d, S. 39). Es fehlt jedoch auch hier ein expliziter Hinweis auf die Unterscheidung zwischen historischen Begebenheiten und Legenden.

»Leben« und »Lehren« werden in dieser Kompetenz anschließend, zumindest sprachlich, als zwei abgetrennte Einheiten präsentiert. Da konkrete Elemente aus der »Lehre« im Falle des Buddhismus nicht mehr ausdrücklich erwähnt werden, bleibt offen, ob diese anhand der Lebenslegende mitthematisiert werden sollen oder welche Inhalte hier möglich wären.

Wird zum Vergleich der vorhergehende Lehrplan aus dem Jahr 2008 (hier in der unveränderten Auflage 2010) hinzugezogen, zeigt sich noch eine klare Inhaltsorientierung, indem diverse als buddhistisch verstandene Lehrinhalte aufgelistet werden, die in der Vermittlung thematisiert werden können (Bildungsdirektion des

---

1 Über *Siddārtha Gautama*, respektive *Buddha Śākyamuni* ist wenig historisch gesichertes Wissen verfügbar. Die angesprochenen Elemente von Ausfahrt und Erwachen sind Teil eines binnenreligiösen Narrativs, nach welchem *Buddha Śākyamuni* angeblich ein Leben im Überfluss an einem indischen Hof führte und sich dann aus eigenen Stücken entschied, die Außenwelt zu erkunden, wobei er mit dem Leiden der Welt konfrontiert worden sei, für das er fortan eine Lösung suchen wollte (etwa Renger, 2020). Die Begriffe *Ausfahrt* und *Erwachen* müssten aus religionshistorischer Sicht als dieser Legende zugehörig ausgewiesen werden.

Kantons Zürich, 2010, S. 24–28). Dazu zählen etwa *karma* sowie die zugehörigen Konzepte der Zufluchtnahme und der Wiedergeburt, die sogenannten »Vier Edlen Wahrheiten«, der »Achtfache Pfad« sowie *nirvāṇa*.

Allerdings führt eine andere Lehrplankompetenz den Begriff »Lehre« etwas aus (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a): Bei RKE 4.1a wird explizit auf die »Texte und Lehren« verschiedener Religionen verwiesen. Schriften aus dem Buddhismus werden jedoch nicht genannt, sondern nur solche aus monotheistischen Religionen. Bei RKE 4.1b wird nun erstmals ein Meta-Diskurs angestrebt, wenn gesagt wird, dass die Schüler:innen erläutern sollen, »wie Schriften überliefert, studiert und verwendet wurden«.

Des Weiteren ist in der analysierten Kompetenz 4.1c nicht vereindeutigt, was unter dem erwähnten Begriff der »Darstellung« genau zu verstehen ist, das heißt, welche Art von Darstellung hier thematisiert werden soll, respektive ob eine innere Diversität mit Bezug auf verschiedene Zeiten, Orte, Gemeinschaften und Individuen mitgemeint ist. Dafür wird bei RKE 4.4d erstmals explizit auf »verschiedene Auslegungen« innerhalb der Religionen verwiesen. Damit könnten verschiedene Darstellungen mitgemeint sein. Auch der Begriff »Verehrung« bleibt in der analysierten Kompetenz ungeklärt. Hier könnten Rituale thematisiert werden, wobei nicht präzisiert wird, durch wen und in welchem Kontext diese Verehrung stattfindet. Wird wiederum eine andere Kompetenz, RKE 4.2, hinzugezogen, finden dort »Rituale« explizite Erwähnung, wobei die religiöse Praxis »im lebensweltlichen Kontext« erläutert werden soll. Dabei soll laut RKE 4.4a die »lokale Umgebung« im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel IV, 4. Lebensweltbezug). Nachfolgend heißt es bei RKE 4.1c, die genannten Gestalten, also auch Buddha, sollen »multiperspektivisch« betrachtet werden. Als Beispiele werden eine »historische, ästhetische und kulturelle« Zugangsweise aufgeführt. Es ist nicht klar, warum gerade diese drei namentlich erwähnt werden und was darunter genau zu verstehen ist. Es bleibt offen, ob mit »kulturell« ebenso verschiedene Kulturen zu thematisieren sind, da auch das Verhältnis von Religion und Kultur nicht geklärt ist, ebenso wenig wie diese Begriffe im Lehrplan je einzeln verstanden werden (vgl. II, 3.1). Hierzu werden in einer anderen Lehrplankompetenz, RKE 3.1, weitere mögliche Zugänge erläutert. Es wird als Kompetenz gesetzt, dass die Lernenden »religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden«, wobei mit dem Begriff Alltag wieder eine lokale Dimension in den Vordergrund rückt.

Weitere mögliche Kompetenzen, welche theoretisch mit buddhistischen Inhalten bearbeitet werden könnten, finden sich bei RKE 4.2a, wenn das Wort »Tempel« erwähnt wird und ein »Wissen, wie man sich als Besucher/in rücksichtsvoll« verhält, als Kompetenz aufgeführt wird. Dies kann sowohl für den Hinduismus wie den Buddhismus thematisiert werden. Dabei handelt es sich um konkretes Handlungswissen. Bei den »Übergangsritualen«, RKE 4.2, werden keine buddhistischen

erwähnt. Gar kein Hinweis auf eine konkrete Religion findet sich, wenn es anschließend darum geht, »Gebote und Regeln sowie Verhaltensweisen im Alltag« zu erkennen und zu respektieren. Sogenannten »Festtraditionen«, RKE 4.3, wird eine eigene Kompetenz gewidmet. Hier wird der Vergleich von Festtraditionen verschiedener Religionen vorgeschlagen, was wiederum die Thematisierung eines buddhistischen Fests ermöglichen würde. Resümierend lässt sich feststellen: Auch die weiteren erwähnten Kompetenzen fokussieren erneut auf Symbolbestände.

Theoretisch würde es der Lehrplan ermöglichen, Kompetenzen wie etwa RKE 2.2 »Ethische Urteilsbildung« anhand verschiedener Religionen zu betrachten. Das Gleiche gilt für die Kompetenzbereiche des »Philosophierens«, RKE 1.2 und der »Menschlichen Grunderfahrungen«, RKE 1.1, sowie »Werte und Normen«, RKE 2.1. Dies wird jedoch, wie bereits erwähnt, durch die separate Auflistung der Kompetenzen nicht direkt impliziert. Überdies wird in der Einführung zum Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik explizit von »verschiedenen Perspektiven« gesprochen, wobei der Ethik RKE 1 und 2, Religionen RKE 3 und 4 und der Gemeinschaft RKE 5 zugeordnet werden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 24). Ebenso fehlt auf Ebene der Lehrmittel eine solch verknüpfende Umsetzung, da für den Fachbereich Ethik und Religionskunde je zwei verschiedene Lehrmittel zur Verfügung stehen (vgl. II, 1.3).

Aus der Analyse lässt sich schließen, dass es notwendig ist, den Lehrplan gewissermaßen quer zu lesen und verschiedene Kompetenzen zu kombinieren, damit in etwa die vom Lehrplan gewünschte Diversität thematisiert oder der Bezug zur ebenfalls als erstrebenswert betrachteten lokalen Umgebung gemacht werden kann. Zusammenfassend lässt sich festhalten: In der analysierten Kompetenz RKE 4.3c wird explizit nur auf einen Symbolbestand rekurriert und weder die Ebene Individuum noch die Ebene Gemeinschaft (Bochinger & Frank, 2015) erwähnt. Mit dem Begriff »Verehrung« wird implizit gleichfalls die Ebene des Individuums, respektive je nach Auslegung, der Gemeinschaft angesprochen und deren Handeln kann thematisiert werden. Es bleibt unklar, ob man sich an religionswissenschaftlichen Vorgaben (Fremdbild) und/oder einem Selbstbild orientiert hat (Frank, 2016). Unbeantwortet bleibt, wieso gerade die zwei Begriffe »Ausfahrten« und »Erwachen« aus der Lebenslegende mit Bezug auf den Buddhismus explizit erwähnt werden.

Zur Einordnung werden nachfolgend Theorien und Kontextinformationen zur Lehrplanentstehung hinzugezogen. Im Rahmen einer Lehrplanentstehung muss immer eine Selektion von Wissen stattfinden. Der Vernehmlassungsprozess gibt jedoch wenig Aufschluss darüber, wie es zur Auswahl dieser zwei Begriffe gekommen ist. Durch die Vielzahl von Beteiligten bleibt dies undurchsichtig. Beteiligte Akteur:innen im Vernehmlassungsprozess einer Lehrplanentwicklung sind unter anderem: politische Parteien, Wirtschafts- und Berufsverbände, die Bezugswissenschaften, Regierungen, Erziehungsdirektor:innen, Hochschulen sowie Lehrplankommissionen (Künzli et al., 2013, S. 25). In Bezug auf den Lehrplanteil

zu Ethik, Religionen, Gemeinschaft konnte in Erfahrung gebracht werden, dass zusätzlich Personen aus der Volksschule, den pädagogischen Hochschulen und der Sekundarstufe II mitgewirkt haben (ca. 60 Teilnehmende). Diese wurden zu drei Fachhearings eingeladen.[2] Die in Bezug auf den Buddhismus erwähnten Begriffe lassen die Vermutung zu, dass versucht wurde, einen Minimalkonsens dessen darzustellen, was alle buddhistischen Richtungen gemeinsam haben, der auch aus religionswissenschaftlicher Sicht unumstritten ist (Swearer, 2016). Ebenso könnte eine Auswahl der Begriffe als Selektion aus einem historisch akkumulierten Bestand an kulturellen (und religiösen) Gütern verstanden worden sein (Künzli et al., 2013, S. 20).

Mit Blick auf den gesamten Lehrplan lässt sich schließlich im Vergleich zum vorhergehenden Lehrplan eine Abkehr von religionskundlichem Sachwissen feststellen. Dies ist auch mit der allgemeinen bildungspolitischen und didaktischen Hinwendung zur Kompetenzorientierung zu lesen (Naas, 2016). Der Lehrperson werden dementsprechend viele inhaltliche Freiheiten gewährt. In den zwei spezifisch religionskundlichen Kompetenzen, RKE 3 und 4, wird außerdem ein Fokus auf die lokal gelebte Religion gelegt, wobei die mediale Rezeption sowie die »Kontextualisierung« der spärlich genannten Inhalte hervorgehoben wird. Alles soll dem übergreifenden Ziel der Lehrplan-Einleitung dienen, der Gestaltung des »Zusammenlebens in der Gesellschaft« (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c, S. 5). Zusätzlich werden Festtraditionen und Übergangsrituale als wichtig erachtet, wobei nicht klar ist, wie es zu dieser Entscheidung gekommen ist. Insgesamt liegt der Schwerpunkt bei der Erwähnung von religiösen Symbolbeständen. Auf spezifischere Erkenntnisse aus der Analyse wird in den nachfolgenden Deutungsmustern eingegangen.

b. Das obligatorische Lehrmittel Blickpunkt 3

Das »Blickpunkt 3« ist das obligatorische Lehrmittel für das Schulfach Religion, Kultur, Ethik im Kanton Zürich, welches im Jahr 2013 im Lehrmittelverlag Zürich erschienen ist. Es schließt an die Lehrmittel »Blickpunkt« 1 (Pfeiffer et al., 2012) und 2 (Bernet et al., 2013) aus der Primarschule an, hat jedoch grundsätzlich einen anderen Aufbau, auf den im Folgenden näher eingegangen wird. Es ist damit vor der Einführung des Lehrplans 21 entwickelt, später aber als für kompatibel mit diesem befunden worden. Das Lehrmittel umfasst ein gedrucktes Schüler:innenbuch von insgesamt 183 Seiten, sowie einen ebenfalls gedruckten Lehrer:innenkommentar von 160 Seiten und Klassenmaterial, welches digital und analog zur Verfügung steht. Dieses Begleitmaterial setzt sich aus Arbeitsblättern mit Lösungen, Bild- und Audiodateien sowie Diaserien und Videos zusammen.

2 Quelle: Auskunft per E-Mail von Frau Monika Bucher, wissenschaftliche Mitarbeiterin Projekt Lehrplan 21 (23. November 2021).

Das »Blickpunkt 3« kann daher als ein Schulbuch im Sinne Werner Wiaters (2005) gelten: »Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschürenform« (S. 43). Die Begriffe Lehrmittel und Schulbuch werden daher im Folgenden synonym verwendet.

Das Autor:innenteam setzt sich aus verschiedenen Fachpersonen zusammen. Einerseits Vertreter:innen der Fachdidaktik der Pädagogischen Hochschule Zürich, andererseits Erziehungs- und Religionswissenschaftler:innen, sowie Vertreter:innen der verschiedenen im Lehrmittel behandelten Religionen. Für den Buddhismus wurde Colette Bodmer von der SBU beigezogen.[3] Für die fachwissenschaftlichen Seiten zum Buddhismus war Dr. Johannes Beltz zuständig. Leiter des Autor:innenteams und Konzeptgeber war Michael Zangger. Zur Zeit der Herausgabe war er Dozent für Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Weiterführende Informationen zur Entstehung und zum Konzept des Lehrmittels konnten in einem Fachgespräch mit ihm in Erfahrung gebracht werden.[4]

Zur Einordnung der nachfolgenden Analyse werden an dieser Stelle zuerst Kontextinformationen und Theorien aus der Schulbuchforschung rezipiert. Hinsichtlich des Zusammenhangs von Lehrmitteln und Lehrplänen ist häufig von einer sekundären Lehrplananbindung und unabhängigen Entwicklung auszugehen. Dies kann jedoch für die Reihe »Blickpunkt« nicht geltend gemacht werden. Diese wurde aufbauend auf dem Lehrplan von 2008 entwickelt. Entsprechend wurde etwa das im Lehrplan festgehaltene didaktische Mittel der »Erkundungsgänge« übernommen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010). Laut Michael Zangger dienten die von den verschiedenen religiösen Gruppierungen formulierten »*Essentials*«, welche im vorhergehenden Lehrplan abgedruckt sind, ebenfalls als eine Richtschnur für die Erstellung des Lehrmittels. Diese wurden von Vertreter:innen der religiösen Gemeinschaften konzipiert und fassen die zentralen Konzepte der Religion aus deren Sichtweise zusammen, wobei es sich mehrheitlich um Symbolbestände handelt.

Bei der Erstellung des Lehrmittels ergaben sich aus der Sicht von M. Zangger schließlich spezifische Herausforderungen. Er benennt das Zusammenbringen von vier verschiedenen Anliegen als Schwierigkeit. Erstens sollte aus politischer Sicht ein solches Lehrmittel zu gesellschaftlicher Verständigung und Toleranz beitragen. Zweitens musste eine didaktische und drittens eine religionswissenschaftliche Perspektive beachtet, und diese beiden zusammengebracht werden. Die religionswissenschaftlichen Vertreter:innen plädierten hierbei für die Wichtigkeit von Sachwissen. Diesem wurden pro Religion drei Doppelseiten zugesprochen, was als

3 Frau Bodmer wurde via E-Mail kontaktiert, hat jedoch nicht auf die Anfrage reagiert.

4 Gespräch mit genehmigter Mitschrift mit Michael Zangger vom 15. Oktober 2021.

wenig wahrgenommen wurde.[5] Überdies wurden Kästchen mit Begriffserklärungen in die Reportagen und Portraits integriert, um der religionswissenschaftlichen Seite entgegenzukommen. Viertens stellten die Vetreter:innen der am Entstehungsprozess beteiligten Religionsgemeinschaften ebenfalls bestimmte Ansprüche. Aus deren Sicht blieb das Lehrmittel phänomenologisch zu sehr an der Oberfläche. Die beschriebene Herausforderung kann in Anlehnung an Stein (1977, S. 231) auf die verschiedenen Funktionen eines Schulbuchs, namentlich »*Politicum, Informatorium und Paedagogicum*« zurückgeführt werden, wobei erschwerend hinzukommt, dass Uneinigkeit darüber bestand, welche Inhalte in der Funktion als *Informatorium* Eingang finden sollten. Im Vordergrund stand für M. Zangger dabei nach eigener Aussage das Schulbuch als »didaktisches Medium« (Wiater, 2003, S. 12).

Der gesellschaftliche Kontext ist bei der Entstehung eines Lehrmittels ebenfalls zu beachten. Diese unterliegen einem staatlichen Zulassungsverfahren, wenn sie einen obligatorischen Status erhalten sollen. Ein Lehrmittel muss dafür Verfassungs- und Gesetzeskonform sein, wobei einmal mehr der Artikel 15 der Bundesverfassung (BV, 2000) zur Beachtung der positiven und negativen Religionsfreiheit ins Gewicht fällt. Des Weiteren haben Lehrmittel die Setzungen des Lehrplans zu beachten, sowie den aktuellen Stand fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Forschung zu berücksichtigen, was durch M. Zangger ebenfalls als Herausforderung beschrieben worden ist. Aus gesellschaftlicher Sicht werden durch ein Schulbuch verschiedene Funktionen wahrgenommen. Lehrinhalte werden vor dem Hintergrund des Lehrplans normiert und es wird ein Kanon festgesetzt, der eine gewisse Chancengleichheit in Bezug auf das zu Erlernende ermöglichen soll. Dabei wird Ausgewähltes aus den Kulturen einer Gesellschaft vermittelt (Wiater, 2003, S. 14). Wie aufgezeigt, kommt es dabei zu einer Politisierung der Schule, indem bildungspolitische Akteur:innen und Setzungen auf den Inhalt im Vernehmlassungsprozess Einfluss nehmen.

Die Frage, welche Religionen in welcher Form und mit welcher Legitimation in ein religionskundliches Lehrmittel aufgenommen werden sollen, wurde mit Bezug auf das vorliegende Lehrmittel insbesondere mit der lokalen Anwesenheit dieser Religionen begründet. Lehrmittel haben dabei die Funktion der »Inhaltssteuerung« (Fend, 1998, S. 354), und unterbinden damit eine allzu persönliche Auswahl des Lehrstoffes durch einzelne Lehrpersonen, wenn die Lehrmittel benützt werden. Des Weiteren ist ein Lehrmittel als »Mittler und Mittel, Lernhilfe, Arbeitsmittel, Werkzeug und Gegenstand des Lernens zu sehen« (Wiater, 2003, S. 17). Ferner gilt es zu beachten, dass auch die Öffentlichkeit als Adressat:in des Schulbuchs gilt. In der Schule Thematisiertes fließt über verschiedene Wege wieder in die Gesellschaft

5 Diese von Michael Zangger gemachte Einschätzung wurde auch von Dr. Johannes Beltz geäußert (telefonische Auskunft vom 6. Oktober 2021).

zurück und die Gesellschaft reagiert auf neue Schulbücher, etwa mit medialen Berichterstattungen, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

Schulbuchwissen kann überdies als hybrides Wissen gelten. Gesellschaftliches Wissen gelangt selektiv und hoch gefiltert ins Schulbuch, was durch den erwähnten Vernehmlassungsprozess mit zahlreichen Teilnehmenden weiter verstärkt wird. Das Wissen in Schulbüchern ist dabei immer pädagogisch-didaktisch kodiert (Höhne, 2003), was wie erwähnt, auch auf andere diskursrelevanten Elemente zutrifft. So findet eine Multiplikation der Didaktisierung und eine Festsetzung statt. Die didaktische Elementarisierung ist dabei notwendigerweise mit Verlusten verbunden. Zentral, auch für dieses Lehrmittel, ist folgende Feststellung: »Es geht nicht um die Abbildung von objektiver Information der Realität, sondern um die Einführung von Schülern in eine bestimmte Art der Weltsicht und der sozialen Ordnung« (Künzli et al., 2013, S. 17). Dies lässt die Frage danach zu, wer mit welcher Legitimation diese Festsetzung vornimmt. Wie die didaktische Elementarisierung im Lehrmittel »Blickpunkt 3« umgesetzt worden ist, wird im Folgenden an einzelnen Buchseiten zum Buddhismus aufgezeigt.

Mit Bezug auf die Lebensdauer und den Auftrag von Lehrmitteln lässt sich festhalten: Schulbücher sind Innovation gegenüber träge und sind einer limitierten wirtschaftlichen Risikobereitschaft ausgesetzt bei der Einführung, da diese teuer im Herstellungsprozess sind. Außerdem limitieren, wie bereits erwähnt, politische Rahmenbedingungen deren Gestaltungsfreiheit und es besteht eine Notwendigkeit zur entwicklungs- und altersgerechten Sprache. Es lässt sich außerdem eine Tendenz zum »Festhalten am Bewährten« feststellen. Lehrmittel weisen somit eine langfristige Beständigkeit auf und wirken damit stabilisierend auf das System Schule (Oelkers & Tenorth, 1993, S. 101–102). Als Bewährtes kann in diesem Falle der Religion und Kultur Lehrplan aus dem Jahr 2008 eruiert werden, auf den Bezug genommen worden ist.

Bei der pädagogisch-didaktischen Funktion von Lehrmitteln geht es außerdem darum, exemplarische Lerninhalte auszuwählen, was mit dem nachfolgend erläuterten Konzept der »Erkundungsgänge« umgesetzt worden ist. Gleichzeitig ist historisch zu betrachten, was in einem bestimmten Moment, mit einem prognostischen Hintergedanken, als wichtig erachtet worden ist, da Schulbücher eine lange Lebensdauer haben müssen. Die Dynamik des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Fortschritts lässt Schule indes immer hinter sich zurück (Künzli et al., 2013, S. 254). Diese Tatsache muss von den Akteur:innen des Diskurses bei der Arbeit mit Lehrmitteln beachtet werden, wenn diese bewahrende Tendenz nicht weiter befördert werden will.

Schulbücher sind schließlich eine Diskursarena par excellence, da viele verschiedene Akteur:innen beteiligt sind. Dabei liegt noch keine umfassende Theorie des Schulbuchs vor, die gegenstandstheoretisch grundlegend wäre (Höhne, 2003, S. 18). Schulbücher sind als Teil eines übergreifenden Netzwerkes aus Medien zu

betrachten, wobei diese jedoch als obligatorisches »Leitmedium« eine übergeordnete Stellung einnehmen. Eine Analyse muss dabei auch in Bezug auf den Lehrplan und weitere Diskursgrundlagen geschehen (Höhne, 2003). Welche weiteren Lernmedien zum Einsatz kommen, wird in Interviews mit Lehrpersonen ergründet und an anderer Stelle analysiert. Alle Befragten gaben jedoch an, mit dem Lehrmittel »Blickpunkt 3« zu arbeiten, wenn auch nicht alle gleich intensiv.

Abschließend lässt sich festhalten, dass im »Blickpunkt 3« aufgrund der bildungspolitischen zeitgenössischen Begebenheiten und den Ansprüchen an Lehrmittel allgemein bereits eine Einschränkung stattfindet, welche sowohl die Themenwahl als auch die Art und Weise, wie diese didaktisiert werden, betrifft. Erschwerend kommen die unterschiedlichen Interessen der zahlreichen Beteiligten hinzu, wobei der bildungspolitische Einfluss nicht von der Hand zu weisen ist. In diesem Lehrmittel wurde mit der Verknüpfung von Orientierungswissen und Kontextualisierung mittels Portraits und Reportagen ein neuer Weg beschritten, der die Thematisierung von gelebter Religion ermöglichen würde.

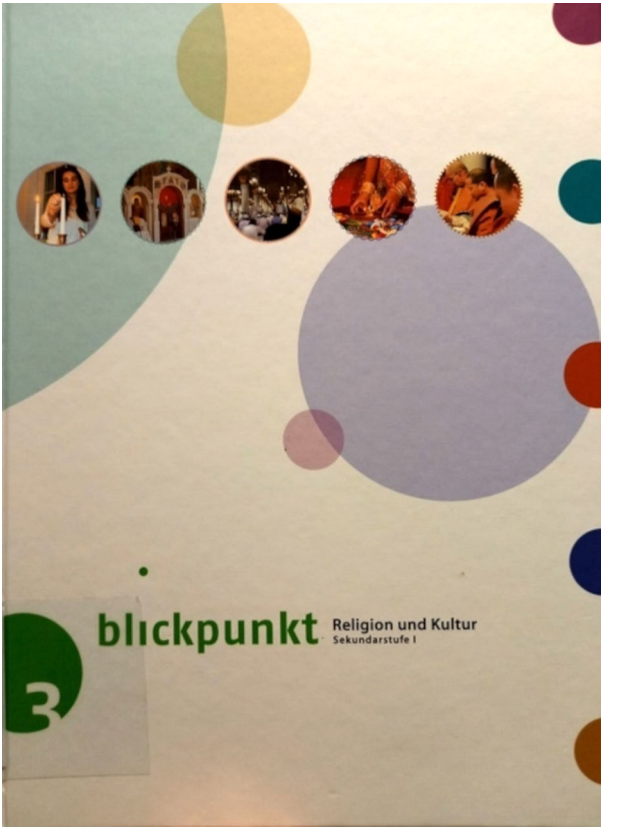
Buddhismus im Lehrmittel Blickpunkt 3

Dem Kapitel über den Buddhismus sind im Lehrmittel 26 Seiten gewidmet. Dies entspricht der Anzahl an Seiten, welche auch für die anderen vier zu vermittelnden Religionen (Hinduismus, Islam, Christentum und Judentum) zur Verfügung stehen. In den Begleitmaterialien finden sich zwei Diaserien, eine zum Zen-Dojo in Zürich und eine zum bereits erwähnten buddhistischen Zentrum in Gretzenbach, außerdem eine Audiodatei über die Einwanderung der Tibeter:innen aus der Sicht eines Mitglieds der Familie Kuhn, welche sich aktiv an der Integration der ankommenden Tibeter:innen in den 1970er Jahren beteiligt hat, sowie eine Filmreportage zum Thema *Ein Tag im Leben der Mönche von Rikon*.

Der Aufbau des Kapitels über den Buddhismus ist analog dem der anderen Religionen: Eröffnet wird mit einer Titeldoppelseite, auf dieser finden sich neben dem Wort Buddhismus kreisförmige Bilder im Sinne von »Blickpunkten«. Diese Bilder kommen in vollem Bildformat in den nachfolgenden Reportagen und Portraits des Kapitels vor. Diese Darstellung orientiert sich an der abgebildeten Titelseite des Lehrmittels. Im Falle des Buddhismus sind dies: ein Stupa, der Kopf einer Buddhastatue sowie Elemente und Personen, die später in den Reportagen vorkommen. Des Weiteren findet sich ein Zitat aus dem *Sutta Nipatta II.4, Mahamangala Sutta*: »Eines von den Gegebenheiten der Welt berührten (sic!) Gemüt, das nicht erzittert, kummerlos, frei von Leidenschaften und friedvoll ist – das ist das höchste Heil« (Zangger et al., 2013a, S. 149). Dieses Zitat bleibt unkommentiert und es wird nicht auf die Quelle der Übersetzung verwiesen oder erklärt, was mit *sutta*

(sūtra)[6] gemeint ist. Der Begriff des »Heil« ist eine spezifische Wahl der übersetzenden Person, welche auch anders hätte ausfallen können. So finden sich einerseits bereits voneinander abweichende Versionen dieses Textes in verschiedenen buddhistischen Strömungen und darüber hinaus unterschiedlichste Übersetzungen ins Englische, etwa in Bezug auf den Begriff *blessings*, der auf Deutsch mit Segen oder Wohltat übersetzt werden kann. Überdies wird auch *happiness* (Glück) anstelle von »Heil« verwendet (Nunamaker, 2019).

Abb. 4: Titelbild Lehrmittel Blickpunkt 3, Zangger et al., 2013a, © Foto Lea Sara Mägli



6 Mit dem Begriff *sūtra* wird im Zusammenhang mit dem Buddhismus aus binnenreligiöser Perspektive auf verschriftliche Lehrreden von *Buddha Śākyamuni* Bezug genommen. Im Lehrmittel wird die *pali* Schreibweise verwendet.

Anschließend folgt eine Doppelseite mit dem Titel: »Wie der Buddhismus in die Schweiz gekommen ist« (S. 150–151), welche mit vier Bildern gestaltet ist und inhaltlich einen historischen Abriss zur Verbreitung des Buddhismus in der Schweiz bietet (vgl. II, 1.2). Im Anschluss folgen sogenannte Reportagen und Portraits, bei denen Praktizierende verschiedener Richtungen (Konvertit im Zen-Buddhismus, tibetischer Mönch, Schweizer Aikido Lehrer) sowie Orte (Tibet Institut Rikon, Buddhistisches Zentrum Gretzenbach) portraitiert werden. Diese bilden das Kernstück des Lehrmittels, da sie, laut M. Zangger, eine Kontextualisierung sowie eine Begegnung mit gelebter Religion ermöglichen. Die Reportagen und Portraits werden von drei Doppelseiten zum sogenannten Orientierungswissen durchbrochen, »Der Buddha«, »Der Dharma« und »Der Sangha«. Zwei weitere Seiten sind nur Bildern gewidmet; einer *Buddha Śākyamuni* Statue aus dem Museum Rietberg sowie einer Zen-Kalligrafie. Diese Bildseiten sind im Anschluss an die jeweils passenden Reportagen abgedruckt. Den Abschluss des Kapitels bildet die Doppelseite »Buddhismus Weltweit« (S. 174–175), welche mit einer Weltkarte zur Verbreitung des Buddhismus und vier Bildern versehen ist. Die Karte reproduziert dabei die bereits besprochene Einteilung in *Theravada, Mahayana und Vajrayana* Buddhismus. Die Legende erläutert, dass die entsprechende Strömung in den gefärbten Gebieten »mehrheitlich« vertreten sei. Dass dort auch andere Strömungen vorkommen, wird dabei visuell nicht sichtbar gemacht. Eine weitere Erklärung zur Karte fehlt. Daher könnte der Eindruck entstehen, dass Buddhismus nur in den eingefärbten, asiatischen Ländern existiert. Solche Karten sind dabei an ein »Weltreligionenparadigma« (Cotter & Robertson, 2016; Masuzawa, 2005) angelehnt, indem sie eine Religion als vermeintlich klar fassbare Entität zu erfassen versuchen. Abgebildet sind bekannte buddhistische Persönlichkeiten: *Aung San Suu Kyi*, der *14. Dalai Lama* zusammen mit Richard Gere, *Thich Nhat Hanh* und *Babasaheb Bhimrao Ambedkar*. Während die Fotos in den Reportagen und Portraits eigens für das Lehrmittel erstellt worden sind, werden auf den anderen Seiten Bilder verwendet, welche sich in Internetdatenbanken finden und teils erwerben lassen. Der unmittelbare Bezug zum Text ist daher auf den Seiten zum Orientierungswissen weniger gegeben, etwa wenn auf der Doppelseite zum *dharma* ein Stupa im Tempelkomplex von Bodhgaya abgebildet ist, worauf im Text nicht eingegangen wird (S. 164–165).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Buddhismus wie er in der Schweiz, insbesondere im Kanton Zürich, gelebt wird, im Fokus steht. Dies entspricht dem Gesamtkonzept des Lehrmittels und trifft auch auf die anderen präsentierten Religionen zu. Konkret heißt dies, dass der tibetische, der thailändische und der Zen-Buddhismus jeweils durch einen Konvertiten vertreten sind. Ein Argument für die Orte Rikon und Gretzenbach ist laut M. Zangger, dass diese über Jahrzehnte bestehen bleiben, selbst wenn die portraitierten Personen nicht mehr dort sein werden. Die Idee, diese Begegnung in Form von Portraits zu vermitteln, kam dem Hauptautor M. Zangger bei der Durchsicht der Zeitschrift »Immensee«,

in der eine Reportage über den Hindutempel in Adliswil abgedruckt war. Man übernahm diesen Einfall und schickte ausgebildete Journalist:innen ohne religionswissenschaftliche Vorbildung an die Orte, um die Reportagen umzusetzen. Das Ziel war es, vorurteilsfrei an einen Ort zu gehen und die dortigen Menschen sowie die Ästhetik in einer Art und Weise zu präsentieren, die neugierig macht. Dies soll durch die Diashows unterstützt werden, die bildlich auf die Reportagen oder einen tatsächlichen Besuch einstimmen können. Inhaltswissen wird somit mehrheitlich an konkreten Personen, Orten und Momenten, wie etwa Festen, vermittelt. Die drei Doppelseiten zum Orientierungswissen sowie jene mit Bezug zum Vorkommen des Buddhismus in der Schweiz und weltweit bilden dabei eine Ausnahme.

Der Titel »Blickpunkt« weise laut Autor:innen indes bewusst darauf hin, dass dort begonnen werden soll, wo etwas im Umfeld sichtbar ist, wie bei den zahlreichen tibetischen Gebetsfahnen oder Buddhastatuen in Zürich. Dies zeigt sich besonders in den Zwischenkapiteln des Lehrmittels, welche es ermöglichen, als buddhistisch gelesene Elemente oder Inhalte auch außerhalb des eigentlichen Religionskapitels zu thematisieren. Explizit aufgegriffen wird der Buddhismus auf folgenden Seiten: »Schauplatz Hauptbahnhof«, S. 10–11, »Spuren: Blickpunkte«, S. 46–47, »Lebensstile: Auftritt und Wirkung«, S. 76–77, »Konflikte: liegt drin, liegt nicht drin«, S. 142–143 sowie »Medien: Was in der Zeitung steht«, S. 150–151. Auf diese wird an passenden Stellen der Analyse eingegangen.

c. Weitere verwendete Lernmedien

In den Interviews hat sich wenig überraschend gezeigt, dass Lehrpersonen das obligatorische Lehrmittel mit zusätzlichen Materialien ergänzen. Auf die mehrfach erwähnten Materialien soll in Kürze eingegangen werden, um die Diskursarena zu vervollständigen.

Einerseits wird mit Objekten gearbeitet, wobei vor allem solche im Vordergrund stehen, die Lernende von zuhause mitbringen, wie dies im Lehrer:innenkommentar zum »Blickpunkt 3« vorgeschlagen wird (2013b, S. 24). Dies wird vor allem als Einstiegsaufgabe eingesetzt, um zu Beginn des Unterrichts einen »Lebensweltbezug« herzustellen. Des Weiteren kommen Bilder zum Einsatz, wobei auch auf Zeitungsartikel und Bilder aus dem Internet zurückgegriffen wird (vgl. IV, f). Der Einsatz von religiös konnotierten Objekten im Schulunterricht bringt dabei zahlreiche Herausforderungen mit sich (Mägli, 2023), auf die an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen wird.

Die befragten Lehrpersonen schätzen überdies die Möglichkeit, religiöse Zentren zu besuchen, wobei keine buddhistischen genannt worden sind. Auch das Museum Rietberg wurde mehrfach als ein Ort erwähnt, der besucht wird. In Ergänzung zu Besuchen werden Praktizierende eingeladen, wobei dies für den Buddhismus bisher jedoch nur eine Lehrperson durchgeführt hat. Es wurde mehrfach erwähnt,

dass diese Besuche und Einladungen aus logistischen Gründen (Zeitaufwand, Finanzierungsschwierigkeiten) gescheut werden.

Schließlich nimmt *Edutainment* in einigen Klassenzimmern einen zentralen Platz ein. Hier sind jedoch verschiedene Verwendungsmotive zu unterscheiden. Es kann einerseits dazu dienen, gelebte Religion ins Schulzimmer zu holen oder eine Begegnung zu ersetzen (Selina). Andererseits werden Videos von den Lehrpersonen auch im Rahmen von Rechercheaufträgen für Lernende eingesetzt, bei denen diese sich Sachwissen möglichst selbständig aneignen sollen (Barbara). Ebenso werden Videos eingesetzt, um die Textlastigkeit des Unterrichts zu durchbrechen (Mehmed). Konkret benannt wurden die Formate »Rosanna checkt's«, »Galileo« und »Willy wills wissen«.

Wenige Lehrpersonen gaben an, selbst Material herzustellen, wobei ein Abfragen von auswendig lernbarem Sachwissen im Vordergrund steht. In diesem Zusammenhang wird davon gesprochen, die verschiedenen Religionen »steckbriefmäßig« (Amélie) und »vergleichend« (Raphael) behandeln zu wollen.

Ferner erwähnt Selina während dem Interview explizit das Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« vom Verlag an der Ruhr (Bracht, 2013), mit welchem sie gerne arbeitet. Bei einer weiteren Lehrperson ist es im Gestell sichtbar, sie spricht jedoch nicht davon (Catharina) und Raphael nimmt *off-record* darauf Bezug und erwähnt, dass er dieses einsetzt.[7] Das Lehrmittel, welches aus Deutschland stammt, ist als PDF-Download zu erwerben. Bereits in der Einführung für Lehrpersonen (S. 4) werden sowohl Hinduismus wie auch Buddhismus als Religionen, »die uns zunächst recht fernliegen«, konzeptualisiert. Weiter heißt es auf derselben Seite: »Vieles an der Lehre ist uns und unseren Schülern fremd«. Es wird immer wieder auf »die fünf Weltreligionen« referenziert und der Buddhismus als »die erste universale Religion« gekennzeichnet (Bracht, 2013, S. 34). Nach einem Überblick über die zentralen Daten der Entstehungsgeschichte wird der »Lebenslauf« von *Buddha Śākyamuni* besprochen, wobei an dieser Stelle ebenfalls nicht von einer Legende die Rede ist. In einer Gruppenarbeit wird schließlich zum Vergleich mit Mohammed und Jesus aufgefordert und damit das Denken im »Weltreligionenparadigma« erneut befördert. Anschließend heißt es über den Buddhismus: »Vermittelt wird eine Lebenshaltung« (Bracht, 2013, S. 45). Schließlich wird dazu angeregt, das eigene Leben mit buddhistischen Symbolbeständen in Bezug zu setzen, etwa, wenn die Lernenden zu den »Vier Edlen Wahrheiten« Beispiele aus dem eigenen Leben finden sollen. Es wird des Weiteren zu einem Vergleich mit dem Christentum angeregt. Das Lehrmittel zeigt eine klare Inhalts- und Wissensorientierung, indem beispielsweise die buddhistischen »Daseinsfaktoren« unterrichtet werden sollen (Bracht, 2013, S. 55). Ferner finden sich Passagen,

7 Dieses Lehrmittel ist mir überdies mehrfach in Lehrer:innen- und Schulzimmern begegnet, welche ich für eine eigene Unterrichtstätigkeit oder für Praktikumsbesuche aufgesucht habe.

in denen Beurteilungen von buddhistischen Praxen vorgenommen werden sollen (vgl. IV, 3.2). Die Engführung von Hinduismus und Buddhismus ist dabei ebenfalls auf ein Weltreligionenparadigma zurückzuführen.

Mit Bezug auf die erwähnten Lernmedien zeigt sich zusammenfassend Folgendes: Während die ersten zwei genannten Möglichkeiten, Objekte und Besuche, vorerst nicht didaktisiert sind und durch die Lehrperson entsprechend gerahmt werden müssen, findet sich sowohl beim »*Edutainment*« wie gleichfalls bei eigens hergestelltem Material und im Lehrmittel von Ulrich Bracht (2013) eine starke Didaktisierung und Festsetzung dessen, was Buddhismus angeblich ist. Hierdurch werden im Falle der gewählten Videoformate gesellschaftliche Diskurse reproduziert. Als Rahmung dieser Videoformate dient außerdem vornehmlich das Weltreligionenparadigma, wobei strukturell ähnliche Kurzfilme auch für die anderen im Lehrmittel vertretenen Religionen vorhanden sind.

d. Religionswissenschaftliche Schlüsseltexte zum Buddhismus

Um zu eruieren, wie der Buddhismus aktuell aus Sicht der Religionswissenschaft dargestellt wird, werden einerseits Einführungs- und Übersichtswerke analysiert, wie sie typischerweise in Einführungsvorlesungen zum Buddhismus an Universitäten verwendet werden. Andererseits wurden auch Werke berücksichtigt, die sich als religionswissenschaftlich begründete Publikationen verstehen, sich aber an interessierte Personen ohne religionswissenschaftliche Vorbildung richten und im Schweizer Buchhandel unter der Rubrik »Einführungen in die Weltreligionen« angeboten werden. Um als Kontrast einen anderen Blickwinkel hinzuzufügen und der Diskursarena solcher Einführungsliteratur gerecht zu werden, werden außerdem Werke aus den *Critical and Postcolonial Studies* hinzugezogen.

Zur Auswahl der einzelnen Werke lässt sich mit einem Rückbezug auf das erwähnte Konzept der Schlüsseltexte (Lüders & Meusers, 1997, S. 72) Folgendes festhalten: Jene von Oliver Freiberger und Christoph Kleine (2009) sowie von Damien Keown (2001) wurden in der relevanten Zeitspanne in Einführungsvorlesungen für angehende Religionen, Kulturen, Ethik Lehrpersonen an der Universität Zürich und an der Pädagogischen Hochschule Zürich verwendet, weswegen ihre Analyse für diese Forschung von Relevanz ist. Daher gilt es, auch den Abschnitt zum Buddhismus im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) zu betrachten, da dieses in der Ausbildung ebenfalls Verwendung gefunden hat und von einigen befragten Lehrpersonen als Handbuch genutzt wird. Dasselbe gilt für die fachwissenschaftliche Einführung zum Buddhismus im Lehrer:innenkommentar des obligatorischen Lehrmittels »Blickpunkt 3«, welche sich im Kapitel IV, e findet. Das Werk von Gombrich und Bechert (2002), hier in der deutschen Übersetzung, ist ein Klassiker der Einführungswerke (siehe dazu Berkwitz, 2016). Aus dem gleichen Grund wurde Rupert Gethin (1998) hinzugezogen, dessen Publikation unter anderem in

Einführungsvorlesungen an der *SOAS* Verwendung findet. Um einen Beitrag aus dem Bereich der *Critical and Postcolonial Studies* zu berücksichtigen, wurde Donald Lopez (2002) ausgewählt. Mit Rückbezug auf Stephen C. Berkwitz (2016) und eigene Überlegungen wird zum Vergleich außerdem auf weitere englischsprachige Einführungswerke verwiesen, die einen Kontrast bilden. Diese werden jedoch keiner vertieften Analyse unterzogen (Derris & Gummer, 2007; Mitchell D.W. & Jacoby, 2014). Michael von Brück (2007) sowie Jonathan Landaw und Stephan Bodian (2017) werden im deutschsprachigen Segment dazu genommen, weil diese bei einer Internetrecherche mit dem Stichwort »Einführung Buddhismus« als erstes erschienen sind und in bekannten Verlagsreihen veröffentlicht sind. Landaw und Bodian haben in der Serie »XY für Dummies« publiziert, die etwa für den Hinduismus ebenfalls Verwendung gefunden hat in Einführungsvorlesungen der Lehrpersonenausbildung.

Zunächst folgen allgemeine Hinweise zum Genre der Einführungsliteratur, um die Analyse einzubetten. Kompakte Abhandlungen über »den Buddhismus« sind im Sinne von Andreassen und Lewis (2014) als »*Textbooks*« – Lehrbücher zu verstehen. Sie nehmen für sich in Anspruch, eine verlässliche Wissensquelle zu sein und eine angemessene Selektion von Wissen über einen bestimmten Gegenstandbereich zu treffen. Die Seitenzahlen der analysierten Bücher bewegen sich zwischen etwa 100 bis zu beinahe 500. Solche Einführungen können des Weiteren als »*Power-Texts*« (Andreassen & Lewis, 2014, S. 8) charakterisiert werden, weil sie, gerade auch in ihrer Verwendung als Begleitlektüre von Einführungsvorlesungen, ein Kernwissen in einem bestimmten Fachgebiet etablieren, das oft über Jahrzehnte bestehen bleibt. Ziel solcher Texte ist es, die bisher nicht oder kaum fachlich kundigen Leser:innen auf wenigen Seiten in den Buddhismus einzuführen. Diese Ausgangslage produziert bereits dadurch eine Festsetzung. Sich über ein breites Wissensfeld wie den Buddhismus mit einer einzigen kurzen Publikation einzulesen, bringt die Gefahr einer einseitigen und verkürzten Informationsgrundlage mit sich.

Durch diese Art von Einführungsliteratur in eine Religion wird zu großen Teilen eine eigene Form von Buddhismus kreiert, der »*Textbook Buddhism*«, wie bereits Stephen C. Berkwitz (2016, S. 221) festgesellt hat. Dies steht im Widerspruch zu wissenschaftlicher Forschung, denn innerhalb des Fachgebiets *Buddhist Studies* findet sich kein Übereinkommen dazu, wie Buddhismus definiert werden soll oder wie seine inneren Differenzen zu erklären sind (Berkwitz, 2016, S. 223). Für eine Publikation der analysierten Art muss ausgewählt, reduziert und eingeschränkt werden. Die Schwierigkeit dieses Unterfangens wird von einigen Autoren dieser Einführungsliteratur explizit benannt, so etwa von Gethin (1998) oder Lopez (2002). Freiberger und Kleine (2009) sprechen davon, dass die Auswahl von Inhalten und die Beschränkung auf gewisse Themenkreise und innerbuddhistische Schulen eine »große Herausforderung« darstelle.

Der vorgefundene »*Textbook Buddhism*« ist gekennzeichnet durch einen ambivalenten Umgang mit Diversität. Einerseits wird versucht, Buddhismus binnendifferenziert darzustellen, andererseits wird auf einen Sammelbegriff Buddhismus, d.h. auf vermeintliche Gemeinsamkeiten hingearbeitet. Von Brück (2007) stellt daher in Frage, ob für diese verschiedenen Strömungen überhaupt ein solcher Überbegriff verwendet werden kann. Gethin (1998) ergänzt, man solle von »*many buddhisms*« ausgehen, wobei er dennoch versucht, ein gemeinsames Erbe vorzustellen (S. 2). Um der Diversität gerecht zu werden, haben einzelne Autor:innen vorgeschlagen, auf die Pluralform »*Buddhisms*« auszuweichen (Derris & Gummer, 2007). Dies hat sich bisher allerdings nicht durchgesetzt (vgl. II, 3.2). Die erwähnte Ambivalenz zwischen der Abbildung von Diversität und der Homogenisierung zeigt sich bereits im Inhaltsverzeichnis, wie in der Analyse der Deutungsmuster nachfolgend aufgezeigt wird.

Des Weiteren zeigt sich in diesen Einführungswerken ein Fokus auf die asiatische Religionslandschaft, da diese im Unterschied zu einem Lehrmittel, welches die lokal gelebte Religion in den Vordergrund stellt, auch für eine globale Leser:innenschaft gedacht ist, insbesondere bei den englischsprachigen Publikationen. Um etwas über den Buddhismus in der Schweiz zu erfahren, müssten andere Publikationen aus dem Bereich der Religionssoziologie oder Forschungsberichte hinzugezogen werden. Einführungsliteratur scheint dies jedoch nicht als ihre Aufgabe zu sehen. Daraus resultierend ist noch keine Einführung in den Buddhismus spezifisch für die Schweiz erschienen.[8] Ein grundlegendes Wissen über den gelebten Buddhismus in der Schweiz wäre für Lehrpersonen allerdings relevant, da das obligatorische Lehrmittel gerade auf diesen einen Fokus setzt. Die vorhandene Quelle der Wahl ist demnach die Einführung in Buddhismus im Lehrer:innenkommentar zum »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b), welche an anderer Stelle besprochen wird. Ansatzweise beschäftigt sich zusätzlich das »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) mit dem Buddhismus in der Schweiz.

Die meisten Einführungswerke unterscheiden sich in ihrem Inhalt nicht merkenswert voneinander und führen so zu einer Kanonisierung dessen, was in diesem Kontext als lernenswert betrachtet wird. Im Fokus steht dabei die Gründerfigur *Buddha Śākyamuni* und seine Lebenslegende, wobei nicht immer explizit davon gesprochen wird, dass es sich hierbei um eine Legende aus religiöser Innensicht handelt. Etwa in Lopez (2002) und in Gethin (1998) wird dies jedoch klar ausgewiesen. Dies nicht klar zu deklarieren, geht bei Landaw & Bodian (2017) mit der Tendenz einher, aus einer als solchen nicht klar erkennbaren religiösen Innenperspektive her-

8 Hier ist das Buddhismus-ABC des Museum Rietbergs in Zürich (Beltz et al., 2018) zu erwähnen, welches im Zuge der Ausstellung »Nächster Halt Nirvana« erschienen ist. Es ist allerdings, da als Stichwortregister aufgebaut, eher als Nachschalgewerk zu verstehen und nimmt nur an einzelnen Stellen spezifisch auf die Schweiz Bezug.

aus zu argumentieren. Überdies finden sich in allen Einführungsbüchern Aussagen zu als zentral konzipierten Lehrinhalten des Buddhismus und Begrifflichkeiten wie etwa *karma*, »Wiedergeburt« und *nirvāṇa* sowie den »Vier Edlen Wahrheiten« und dem »Nicht-selbst«. Wie bereits erwähnt werden diese meist strömungsübergreifend konzipiert und nur in wenigen Fällen direkt am Beispiel von Praktizierenden aufgezeigt oder kontextualisiert. Häufig wird etwas zum »Kanon« der »Worte Buddhas« gesagt, wobei die letztgenannte Benennung nicht einer historischen Tatsache entspricht, da sämtliche Verschriftlichungen von *Buddha Śākyamuni* zugeschriebenen Äußerungen nach seinem Ableben stattfanden (Renger, 2020). Es wird häufig nur auf den Pali-Kanon Bezug genommen und daraus übersetzte Lesebeispiele angeboten. Keown widmet Ethik ein eigenes Kapitel; Praxis oder Rituale werden nur in Lopez (2002) sowie Freiberger und Kleine (2009) in größerem Umfang angesprochen und direkt am Leben von Praktizierenden aufgezeigt, wie auch in Landaw und Bodian (2017), wo dies jedoch, wie bereits erwähnt, aus einer religiösen Innenperspektive heraus geschieht. In einigen Werken wird separat auf die *sangha* und das Zusammenwirken von Mönchen/Nonnen und Lai:innen eingegangen, so etwa bei Gethin (1998), Freiberger und Kleine (2009) oder Gombrich und Bechert (2002). Einige Werke widmen der Meditation separate Kapitel, wobei sie sich stark darin unterschieden, wie diese konzeptualisiert wird (vgl. IV, 2.8). Die materielle Dimension dieser Religion kommt selten zur Sprache. Spärlich mit schwarz-weiß Fotos bebildert sind einzig die Werke von Keown (2001) sowie Freiberger und Kleine (2009). Dies ist vermutlich auch auf die häufig noch bestehende Trennung der relevanten Bezugswissenschaften zurückzuführen. All diese Einführungen wurden von *Buddhist Studies Scholars* geschrieben, die einen philologischen, aber selten einen fundierten kunsthistorischen Hintergrund mitbringen. Damit wird ein großer Bereich von Religionen, die »*material religion*« (Meyer, B. et al., 2010) beinahe gänzlich ausgeklammert. Studierende, an die sich solche Einführungsliteratur mehrheitlich richtet, dürften ihre visuellen Eindrücke so vornehmlich über die Medien und populärkulturelle Publikationen sowie Vorlesungsfolien einzelner Dozierenden erhalten, was zu Willkür führen kann.

Es werden in den analysierten Texten schließlich verschiedene Versuche der Einordnung der vorgestellten Inhalte, also von dem, was unter Buddhismus jeweils verstanden wird, unternommen. Dies dürfte einerseits mit dem Hintergedanken erfolgt sein, im Sinne einer Didaktisierung die Verständlichkeit und das Ordnen der Inhalte zu erleichtern. Anderseits führten dazu wohl Überlegungen zur Transparenz in Bezug auf die angesetzten Religionsbegriffe. Wie im Folgenden ausgeführt wird, bleibt der zu Grunde liegende Religionsbegriff jedoch meist unexpliziert. Damit ist die bereits erwähnte Frage nach dem eigenen Blickwinkel der Autoren verbunden. Das von Freiberger und Kleine (2001), Gómez (1995) sowie Payne (2011) festgestellte Phänomen der »*Scholar Practicioners*«, also *Buddhist Scholars*, die selbst praktizierende Buddhisten sind, ist weit verbreitet. So bleiben mit der Ausnahme von

Landaw und Bodian (2017) und von Brück (2007), die sich als ausgewiesene *Practicioners* verorten und Freiberger und Kleine (2009), die sich in klarer Abgrenzung dazu dezidiert als Religionswissenschaftler positionieren, die eigenen Agenden und Affiliationen der Autoren ungeklärt. Dabei gilt es anzumerken, dass auch ein ausgewiesenes religionswissenschaftliches Verständnis (etwa jenes von Freiberger & Kleine, 2009) eine Prägung darstellt und »neutrale« Ausgangspositionen in diesem Sinne nicht möglich sind. Daher kann es für die Lesenden von Interesse sein, selbst in Erfahrung zu bringen, was für Hintergründe die Autor:innen der entsprechenden Publikationen mitbringen und diese beim Lesen miteinzubeziehen. Auf spezifisches Vokabular sowie auf verschiedene Strategien, um Buddhismus den vermutlich nichtbuddhistischen Leser:innen zugänglich zu machen, wird direkt in den einzelnen Deutungsmustern Bezug genommen.

Fachliche Ungereimtheiten sind auch in Fachpublikationen wie diesen zu finden. Keown (2001) vertritt die These des Anikonismus, um das Fehlen von Buddha-Bildnissen zu Anbeginn zu erklären, was heute umstritten ist (Dehejia, 1991, S. 48). Ebenfalls fachwissenschaftlich fragwürdig ist die Aussage, dass der Buddhismus »keine Lehre für die Gestaltung des Lebens in der Welt, sondern eine Lehre zur Erlösung, also zur Befreiung *aus* der Welt« sei (Gombrich & Bechert, 2002, S. 9–10; zur Kritik Lopez, 2005; Renger, 2020). In verschiedenen buddhistischen Strömungen haben Rituale und Handlungen, die auf das jetzige Leben abzielen, einen wichtigen Stellenwert. Auch die Verkürzung, dass es im Buddhismus um »Ethik, Mediation und Einsicht« (Gombrich & Bechert, 2002, S. 15) gehe, schließt verschiedenste Bereiche aus. Von besonderer Brisanz ist folgende Passage aus Landaw und Bodian (2017): Man solle Aussagen immer kritisch betrachten, selbst wenn diese »vom Buddha persönlich stammen« (S. 26). Dies kann den Schluss zulassen, dass die Transmissionsgeschichte des Buddhismus und historische Fakten negiert werden. Alternativ lässt sich diese Aussage als sinnbildlich deuten, wobei ein dahingehend explizierter Hinweis wie auch eine sprachliche Konjunktivformulierung für diese Leseart fehlen.

Abschließend lassen sich folgende Feststellungen machen: Einerseits zeigen sich mit Bezug auf das Auswählen und Didaktisieren von Inhalten ähnliche Probleme wie bei den Lehrmitteln. Man will an der Machbarkeit von solchen Einführungstexten festhalten und essentialisiert und vereindeutigt. Statt plurale Sichtweisen zu fördern, wird meist festgeschrieben, was oder wie »der Buddhismus« ist. Widersprüche werden nur selten zugelassen. Eine Ausnahme bildet die Publikation von Freiberger und Kleine (2009), welche gar explizit auf Widersprüche hinweist, etwa im Kapitel »Buddhistische Mission und die Interaktion mit anderen Religionen«, wobei Quellentexte in Abgleich mit historischen Ereignissen betrachtet und kritisch diskutiert werden. In den analysierten Einführungsbüchern wird mehrheitlich ein spezifisches Narrativ über Buddhismus produziert. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von vermeintlich klar definierbarem Sachwissen, welches Religion, in diesem Falle Buddhismus, angeblich ausmacht. Es wird mehrheitlich

der Symbolbestand (Bochinger & Frank, 2015) angesprochen, wobei auf binnenreligiöse Quellentexte, kaum aber auf andere historische Quellen Bezug genommen wird. Die Leser:innen sollen mit diesen Publikationen vermutlich davon überzeugt werden, dass der Buddhismus durchaus fassbar und verständlich ist. Schließlich wird Buddhismus durch diese Form der Präsentation mehrheitlich zu einem »*scientifically measurable thing*« (Fisk Quli, 2019, S. 155), wobei ein »Kernwissen« produziert wird.

Dies lässt den Schluss zu, dass sich allein mit der Konsultation einer der genannten und im deutschsprachigen Raum vorhandenen Publikationen kein nuanciertes Bild von innerbuddhistischer Diversität erreichen lässt. Die gelebte Religion ist bisher untervertreten, ebenso wie kunsthistorische Zugangsweisen. Auch fehlt eine kritische Auseinandersetzung mit stereotypisierten Buddhismusbildern, wie sie in den Medien präsent sind, ebenso wie eine Herleitung der Konstruktionsgeschichte des Buddhismus als Forschungsgegenstand, geprägt durch die vom Orientalismus beeinflusste Forschung. Ein Meta-Blick auf das »Konstrukt Buddhismus« (Masuzawa, 2005) bleibt somit aus.

Zur Vervollständigung wird an dieser Stelle auf den Abschnitt zum Buddhismus im »Sachbuch Religionen: Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam« (folgend referenziert als »Sachbuch Religionen«; Bühler et al., 2009, S. 95–125) eingegangen, welches als Nachschlagewerk von zwei Lehrpersonen (Matthias und Barbara) explizit genannt wird. Dieses wird separat analysiert, da es als Lehrmittel für die gymnasiale Oberstufe konzipiert wurde und sich daher von den oben genannten Werken in mehrfacher Hinsicht unterscheidet. Die Seiten zum Buddhismus wurden von Martin Baumann verfasst. Das Buch arbeitet mit einer Mischung aus Sachwissen und kontextualisiertem Wissen in Form von Portraits über Praktizierende. Dabei fällt im Inhaltsverzeichnis auf, dass Themen mit Bezug zur Ausübung der Religion (wie etwa Familienleben, Krankheit, Zusammenleben mit Andersgläubigen, politisches Engagement) vertreten sind, die in den anderen analysierten Einführungsbänden zum Buddhismus nicht vorzufinden sind. Hin und wieder wird eine Meta-Ebene eingenommen, etwa wenn davon gesprochen wird, dass der Buddhismus »in« oder eine »sanfte Trendreligion« sei. *Buddha, dharma, sangha* werden auch hier, wie im »Blickpunkt 3«, als verbindende Elemente aller buddhistischen Strömungen charakterisiert. Die Abhandlung dieser drei Konzepte ist ohne Vorwissen jedoch nicht unmittelbar verständlich. Ferner wird auf die unsichere Quellenlage in Bezug auf die Lebensgeschichte des historischen Buddhas hingewiesen und Primärquellen in Übersetzung angeboten. Beim Portrait über eine vietnamesische Familie wird auf deren Religionsausübung fokussiert. Einem modernistischen Verständnis (McMahan, 2008) geschuldet mutet die Aussage an, dass viele Buddhist:innen in der Schweiz den Tag mit einer Meditation beginnen würden (S. 119), wie auch jene, dass der Buddhismus »nicht missionarisch« sei. Überdies

werden »Mögliche Kulturkonflikte« (S. 119) erwähnt, jedoch nicht weiter ausgeführt, was darunter zu verstehen ist.

Frank (2014), welche das Buch analysiert hat, nennt die Zugangsweise des Buches den »*before your own door*« Ansatz. Sie kritisiert an dessen Konzeption, dass die Schweiz als ein Land präsentiert würde, in dem alle einer Religion nachgehen würden. Religion werde überdies als »Lebensgewinn« dargestellt. Spezifisch auf den Buddhismus bezogen, empfindet sie die Auswahl von Praktizierenden als unrealistisch, diese würden als »Idealbilder »dargestellt, die friedlich und integriert wirken. Dabei bleibt ungeklärt, was für eine Alternative sich aus ihrer Sicht anböte, wenn Menschen portraitiert werden sollen. Frank betont weiter, dass der Buddhismus als »gut aber fremd« dargestellt werde, wobei sie nicht weiter ausführt, was für sie die Fremdheit ausmacht oder wie dieser Begriff hier zu verstehen sei (S. 62–63). In Bezug auf die Bilderwahl finden sich einige Abbildungen, die den gelebten Buddhismus in der Schweiz zeigen. Die Mehrheit der Bilder stammt jedoch aus Bhutan, wobei nicht klar ist, warum gerade dieses Land gewählt wurde. Damit überwiegen generische Bilder und solche ohne direkten Bezug zum Text.

e. Didaktische Schlüsseltexte

Nachfolgend werden die zur Analyse ausgewählten Texte mit Bezug zur Fachdidaktik einführend besprochen. Ein grundlegendes fachdidaktisches Dokument ist die Fachwegleitung (Pädagogische Hochschule Zürich, Stand 2017), welche auch für Studierende, die sich für das Fach entscheiden, online zur Verfügung gestellt wird. In der Fachwegleitung wird eine weltanschaulich plurale Gesellschaft als Normalfall und Ausgangslage positioniert (Eberhart, 2020). Hiernach soll durch dieses Fach das »Verständnis für verschiedene Religionen und Kulturen« (Pädagogische Hochschule Zürich, Stand 2017, S. 3) gefördert werden, wobei Kulturen explizit erwähnt werden, jedoch nicht auf den Begriff eingegangen wird. Erwähnung findet außerdem, was Schüler:innen in diesem Fach erlernen können. An zentraler Stelle steht hier, wie auch im Lehrplan 21, die »Erkundung ihrer Lebenswelt« und die »Bedeutung und Stellung von Religion und Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft«. Weiter sollen Lernende sich damit auseinandersetzen, wie »Menschen mit eigenen und fremden Religionen und kulturellen Traditionen und Überzeugungen umgehen« und einen Einblick in die »Herkunft und Hauptelemente der großen Religionen« erhalten, wie auch in deren gesellschaftliche und kulturelle Wirkungsgeschichte (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 4). Die Begriffe eigen und fremd werden nicht weiter erläutert. Was unter Hauptelementen verstanden wird, bleibt ebenfalls offen. Überdies wird das »Verstehen von soziokulturellen Zusammenhängen« eingefordert und nochmals das Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen und Kulturen erwähnt, wobei dies explizit auch für jene gelte, die sich »selbst vielleicht nicht als religiös verstehen« (Pädagogische Hoch-

schule Zürich, 2017, S. 5). Klärungsbedürftig mutete dabei das Wort »vielleicht« in diesem Zusammenhang an. Ist es nur *vielleicht* denkbar, dass es Menschen gibt, die sich als nichtreligiös verstehen? Oder tun Menschen, die sich selbst nicht als religiös verstehen, dies nur *vielleicht*, dieser Wegleitung nach? Als relevant wird außerdem die bereits im Lehrmittel »Blickpunkt 3« erwähnte »Kontextualisierung« erachtet.

Nachfolgend erklärt die Fachwegleitung das Ausbildungskonzept, welches sich jedoch aktuell in Veränderung befindet, mit einzelnen zu besuchenden Modulen. In der Publikation wird gleichfalls auf die Rolle der Lehrperson Bezug genommen. Diese soll eine »vorbildlich Interessierte« sein und sich für »aktuelle gesellschaftlich vermittelte Artikulationen von Religion und Religionen« interessieren. Erwähnt wird außerdem, dass die Lehrperson zwischen Innen- und Außenperspektive unterscheiden solle (S. 7). Anhand des Ausbildungsstandards der Pädagogischen Hochschule Zürich wird die Rolle der Lehrperson noch ausführlicher erklärt. Eigene Perspektiven, heißt es hier, sollen von anderen abgegrenzt werden, was die Bereitschaft voraussetze, seinen eigenen Horizont erweitern zu wollen. Als weitere Voraussetzung wird ein »Interesse an der Begegnung mit der eigenen und fremden Kulturen« (S. 13) genannt, wobei impliziert wird, dass es eine mehr oder weniger klare Unterscheidung zwischen eigen und fremd gibt. Damit wird initiiert, was sich durch den gesamten Diskurs zieht; eine Abgrenzung von fremd und eigen. (vgl. V, 1. Tendenz 4). Des Weiteren wird auf eine gewünschte »Fähigkeit, Komplexität auszuhalten« (S. 13) hingewiesen. Damit wird auf die im Diskurs eruierte Herausforderung der »Ambiguitätstoleranz« Bezug genommen (vgl. V, 1. Tendenz 3). Auch an dieser Stelle fehlen jedoch Ausführungen dazu, wie dies gelingen kann. Es wird überdies ein bewusster Umgang mit Vorurteilen gefordert und verlangt, dass Unterricht Lernende nicht vereinnahmt oder auf individuelle Überzeugungen festlegt (S. 9), auch in Wahrung der rechtlichen Grundlagen. Ebenso sollen Kontakte zu »Gewährsleuten verschiedener religiöser und kultureller Traditionen« (S. 10) gepflegt werden. Begegnungen mit Religionsgemeinschaften und Religionsangehörigen nehmen auch in der fachdidaktischen Ausbildung einen wichtigen Platz ein, indem diesen ein ganzes Modul gewidmet wird. Als Grundlagen für den Bereich Religion und Religionskunde werden zum Schluss das bereits erwähnte »Sachbuch Religionen« genannt (Bühler et al., 2009) sowie die Publikationen »Religion, Staat, Gemeinschaft« (Bochinger, 2012), »Eine Schweiz, viele Religionen« (Stolz. J. & Baumann, M., 2007) wie einige Werke von Vertreter:innen der schweizerischen Fachdidaktik, wie etwa Johannes Kilchsperger oder Dominik Helbling.

Als zweites relevantes Dokument ist der Lehrer:innenkommentar des obligatorischen Lehrmittels »Blickpunkt 3« zu nennen (Zangger et al., 2013b), wobei dieser im Zusammenhang mit den anderen Teilen des Lehrmittels betrachtet werden muss. Der Lehrer:innenkommentar ist aufschlussreich, um zu erfahren, wie die einzelnen Buchseiten im Unterricht eingesetzt werden sollen und dient der Lehrperson auch als fachliche Einführung in die verschiedenen Religionen. Damit ist dieser

einerseits als fachwissenschaftliche Einführung zu lesen, andererseits als didaktisches Leitmedium. Der Kommentar zum Buddhismus beginnt, wie für jede präsentierte Religion, mit einem Orientierungswissen für die Lehrperson (S. 130–133). Sodann wird bereits in der ersten Überschrift betont, dass der Buddhismus eine Religion ohne Gott sei, wobei erst im Text erläutert wird, dass damit ein Schöpfergott gemeint ist. Der Satz »[der Buddhismus] richtet seine Aufmerksamkeit ausschließlich auf das individuelle Handeln jedes Einzelnen« ist aus religionswissenschaftlicher Sicht eine Verkürzung buddhistischer Lehrvorstellungen (Freiberger & Kleine, 2005; Renger, 2020). Erwähnt wird anschließend die Kontroverse rund um die Klassifizierung als Religion oder als philosophisches System, wobei betont wird, dass der Buddhismus aus religionswissenschaftlicher Sicht alle Merkmale einer Religion in sich trage. Zentral sei, dass der Buddhismus allgemein als »Weltreligion betrachtet und in den meisten nationalen Gesetzgebungen als Religionsgemeinschaft anerkannt wird«, wobei der Begriff Weltreligion auch hier nicht expliziert wird. Im Anschluss folgt ein Abschnitt zu den »Drei Juwelen«. Dabei wird auf die Zufluchtsformel eingegangen und eine Pali-Version mit Übersetzung angeboten. In Bezug auf den Buddha wird expliziert, dass damit der historische *Buddha Śākyamuni* als Gründerfigur des Buddhismus gemeint ist. Weiterführend findet sich der Satz: »Das Verständnis, was ein Buddha ist und was nicht, hat sich im Laufe der Zeit verändert« (S. 131). Es wird im Folgenden nicht weiter auf diese religionswissenschaftlich korrekte, jedoch erklärungsbedürftige Aussage eingegangen. Weiterführend werden in Kürze die eruierten Kernpunkte der buddhistischen Lehre aufgelistet: das Gesetz der aus Handlungen resultierenden Folgen (*karma*), das Entstehen in Abhängigkeit (*paticca-samutpada*), die Lehre vom illusionären Selbst (Nicht-Selbst) sowie die Lehre von den »Vier Edlen Wahrheiten«, wobei auf die unterschiedliche Auslegung je nach buddhistischer Schule hingewiesen wird. Die in Klammer gesetzten Begriffe sind an *pali* angelehnt; es fehlen jedoch die nötigen Umschriftszeichen. Bei der *sangha* wird die Wichtigkeit der Mönchs- und Nonnengemeinschaft betont sowie erwähnt, dass sich erst im Verlauf der letzten zweihundert Jahre ein Konzept für eine formale Mitgliedschaft von Lai:innen entwickelt habe. Dies sei das Ergebnis des neuen Verständnisses des Buddhismus als Weltreligion. An dieser Stelle findet sich kein Hinweis, dass diese Möglichkeit einer formalen Mitgliedschaft auch heute längst nicht für alle buddhistischen Strömungen zutrifft (Freiberger & Kleine, 2005). Es liegt der Verdacht nahe, das mit der erwähnten formalen Mitgliedschaft von einem christlichen Verständnis von Zugehörigkeit zu Religion ausgegangen wird. Zum Abschluss folgt ein Abschnitt »Buddhismus weltweit«. Es wird auf die Schwierigkeit Bezug genommen, die Anzahl von Buddhist:innen zu definieren. Parallele Zugehörigkeiten oder Loyalitäten seien im Gegensatz um exklusivistischen Verständnis der monotheistischen Religionen nicht ungewöhnlich. Als Beispiel wird die Verschmelzung von Shintoismus und Buddhismus in Japan genannt und ein Priester zitiert, der aussagt, dass Japaner sich nicht selbst als Buddhisten bezeichnen würden (Zang-

ger et al., 2013b, S. 133). Den Abschluss bildet ein Abschnitt mit dem Titel »Die buddhistische Familie«. Dabei wird die Frage aufgeworfen, ob es einen substanziellen Kern, ein übergreifendes Wesensmerkmal des Buddhismus gäbe. Man solle zurückhaltend sein, diese Frage zu beantworten, wobei auf das Konzept der Familienähnlichkeit von Ludwig Wittgenstein Bezug genommen wird.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich in dieser Zusammenfassung Aussagen finden, die auch für die Lernenden von Relevanz wären, um buddhistische Strömungen und vor allem deren Rezeption im Westen zu verstehen. Diese finden sich jedoch im Schüler:innenbuch nicht wieder. Verlässt sich die Lehrperson als Grundlage für ihr eigenes fachwissenschaftliches Wissen nur auf diese Zusammenfassung, dürfte ein verkürztes und vom Weltreligionenparadigma geprägtes Buddhismusbild entstehen.

Anschließend finden sich im Lehrer:innenkommentar Erklärungen zu den im Buch verwendeten Abbildungen. Der Kommentar erläutert sodann die zwei zentralen didaktischen Konzepte »Unterrichtsimpuls« und »Erkundungsgang«. Bei einem Unterrichtsimpuls wird eine Doppelseite im Buch didaktisch aufbereitet und eine Verknüpfung mit den Begleitmaterialien vorgenommen. Beim Erkundungsgang werden verschiedene Lehrbuchseiten miteinander in Beziehung gesetzt. Hierbei steht eine Verknüpfung von Orientierungswissen und der Kontextualisierung mittels einer Reportage oder einem Portrait im Vordergrund. Orientierungswissen verlangt demnach eine Anbindung an praktizierende Personen und die »Lebenswelt«. Ebenso wird in jedem Religionskapitel eine Methode eingeführt, hier die Bildbetrachtung aufgrund der im Buch abgebildeten *Buddha Śākyamuni* Statue. In der dazugehörigen Ausführung wird auf den Unterschied zwischen rituellen Objekten und der populärkulturellen Verwendung von solchen Figuren hingewiesen. Es wird im Sinne des didaktischen Dreischritts ein »ästhetischer Zugang« gesucht (Kilchsperger, 2015a). Ebenso wird, aufgrund der herkunftsbedingten Ähnlichkeit, auf die Möglichkeit eines Vergleichs mit einer Shiva Figur verwiesen. Was durch diesen Vergleich gelernt werden kann, bleibt offen. Die Bedeutung der Figuren wird ebenfalls erläutert. Diese seien »Erinnerungen an Schlüsselerfahrungen, Ausdruck von wichtigen Aspekten der Erleuchtung, Anleitung zur Praxis der Meditation« (S. 144). Meditation wird dabei nicht erläutert und als vermeintlich bekannter sowie eindeutiger Begriff vorausgesetzt. Auf die Tatsache, dass Objekte im schulischen Kontext eine Dekontextualisierung erfahren, welche eine gezielte Rekontextualisierung verlangt, damit diese zu einem Lernobjekt werden können, wird nicht hingewiesen (Mägli, 2023).

f. Medienberichte über Buddhismus

Die für diese Forschung vorgenommene Medienanalyse stützt sich in erster Linie auf die Schweizer Druck- und Digitalpresse und ausgewählte Netzwerke der sozia-

len Medien, da diese von Lehrpersonen als Referenzpunkt zur Suche von Medienartikeln für den Unterricht genannt werden. Eine Beschränkung auf den Kanton Zürich hätte keinen ausreichend breiten Korpus zur Analyse ergeben. Darüber hinaus ist für die Druck- und Digitalpresse via der Mediendatenbank »Swissdox«[9] eine strukturierte Analyse möglich. Kollmar-Paulenz hat bereits 2010 im Rahmen der NFP 58 Studie mit Bezug auf den tibetischen Buddhismus eine Medienanalyse vorgenommen, welche bis ins Jahr 1997 zurück geht. Auf diese wird an verschiedenen Stellen der Analyse zurückgegriffen.

Anschließend wird zur Vervollständigung des Bildes in Kürze auf Tendenzen in den einschlägigen und von Lehrpersonen erwähnten *Social Media* Kanälen eingegangen, wobei stichprobenweise vorgegangen wird, da Inhalte sich hier stündlich ändern können. Dabei soll mittels eines ersten Eindrucks festgehalten werden, wie sich der Diskurs auf diesen Plattformen konstituiert.

Die vorliegende Analyse geht bis ins Jahr 2012 zurück. Das Lehrmittel ist im Jahr 2013 entstanden, weswegen dieser Zeitraum gewählt wurde. Wird bei der Mediendatenbank Swissdox der Begriff Buddhismus eingegeben, ergibt sich folgendes Bild: Es lassen sich für den besagten Zeitraum insgesamt 4925 Resultate finden, wobei einige doppelt oder dreifach geführt sind, indem derselbe Artikel bei mehreren Schweizer Zeitungen erschienen ist. Im Anschluss erfolgt eine kurze Übersicht über die eruierten Themen. Einzelne Artikel werden in den nachfolgenden Kapiteln direkt an passenden Stellen zitiert.

- Reisen: Buddhistische Länder werden als ideale Reisezeile angepriesen, insbesondere Thailand, Tibet aber auch Burma sowie Japan und die Mongolei. Dabei herrschen exotisierende Darstellungen vor (vgl. IV, 2.2 Diskussion).
- Tibetischer Buddhismus: Dieser findet mit Abstand die häufigste Erwähnung, wobei insbesondere der 14. *Dalai Lama* eine zentrale Rolle einnimmt.
- Religionsvergleiche: Buddhistische Feste und Rituale werden mit solchen aus dem Christentum verglichen.
- Interreligiöser Dialog: Auf die Initiative von kirchlichen Gruppierungen oder interreligiösen Foren wird ein Austausch mit buddhistischen Gruppierungen gesucht und über Gemeinsamkeiten nachgedacht.
- Buddhismus lokal: Ein Fokus liegt auf der lokalen Anwesenheit von als buddhistisch Konzeptualisiertem. Hier wird etwa über Ausstellungen zum Buddhismus berichtet.

9 Swissdox ist eine Online-Mediendatenbank, welche ihren Bestand für die öffentliche Recherche erschließt. Inhaltlich ist eine möglichst breite Abdeckung der Schweizer Medienlandschaft das Ziel. Abrufbar unter: https://swissdox.ch/

- *Buddhist Modernism* (zum Begriff vgl. Kapitel II, 1.2): Buddhismus wird vielfach in dieser spezifischen Ausprägung dargestellt, ohne dass dies benannt oder reflektiert wird.
- Kritische Themen: Diese werden weitaus weniger angesprochen als positiv konnotierte, dennoch finden sich einige kritische Artikel zu Meditation, der Rolle der Frau sowie sexuellen Verfehlungen in buddhistischen Gemeinschaften. Ebenso werden politische Auseinandersetzungen in Burma und Sri Lanka thematisiert, welche Gewaltanwendung im Zusammenhang mit Buddhismus erwähnen.
- Angst vor einer buddhistischen Überfremdung: Vereinzelt finden sich dahingehende Aussagen, wobei auf die angebliche »Abwanderung« durch Christ:innen zum Buddhismus Bezug genommen wird.
- Zen-Buddhismus: Dieser erfreut sich großer Popularität und wird insbesondere mit Meditation in Verbindung gebracht.
- Achtsamkeit: Ist eines der am häufigsten erwähnten Themen, wobei die Stressreduktion im Vordergrund steht. Achtsamkeit wird mehrheitlich als für alle, unabhängig von ihrer religiösen Zugehörigkeit, praktizierbar dargestellt.
- Prominente Buddhist:innen: Es werden Menschen portraitiert, die als bekannt gelten und zum Buddhismus »konvertiert« sind, dabei sind insbesondere in der Schweiz ansässige Personen, wie etwa Tina Turner, vertreten.

Auf der Videoplattform »YouTube« (2022, 17. Oktober) finden sich bei der Eingabe des Stichwortes Buddhismus mehrheitlich Videos, welche buddhistische Psychologie oder Meditation zum Erlernen anbieten. Eine andere Gruppe von Videos sind die bereits genannten *Edutainment* Beiträge, welche »den Buddhismus« im Kurzformat erklären wollen. Des Weiteren finden sich buddhistische Mönche, die Kanäle unterhalten und auf diese Weise ihre Unterweisungen im *dharma* weitergeben. Ebenso finden sich Hörbücher mit Übersetzungen aus buddhistischen Texten. Auch zwei Beiträge, welche negativ über den Buddhismus berichten, lassen sich bei dieser stichprobenartigen Abfrage finden, wobei einerseits ein Ex-Buddhist seine Sichtweise bekanntmacht und sich andererseits eine humanistische Gruppierung kritisch zum Buddhismus äußert.

Bei einer Suchanfrage mit dem Wort Buddhismus in der Suchmaschine »Google« (2022, 15. Oktober) zeigt sich ein ähnliches Bild: Als zentrale Fragen zeigt Google an: »Was sind die fünf wichtigsten Regeln im Buddhismus?« und »Was ist Buddhismus kurz erklärt?«. Religionen werden somit auf einen klar umgrenzbaren Symbolbestand reduziert. Weiter finden sich Links zu Seiten, auf denen die »Weltreligion« Buddhismus kurz erklärt wird, etwa von »Planet Wissen« oder »Clip und Klar«.

Die Bildersuche zeigt als Erstes meditierende Mönche sowie Buddhafiguren in der Natur. Auffallend ist hierbei die orange-goldene und an Naturfarben angelehnte Farbpalette. Die Beleuchtung der Bilder ist in einem warmen Farbspektrum gehal-

ten. Einige der Bilder dürften überdies mit Filtern weichgezeichnet worden sein. Die zentralen Symbolbestände des Buddhismus sind nach dieser Bild-Recherche Buddhafiguren und Mönche im Lotussitz. Dabei sind die abgebildeten Mönche als generische Stellvertreter ihrer Gruppe zu lesen, da keine individuellen Merkmale auffallen und die Gesichter nicht der Kamera zugewandt sind. Nonnen sind in dieser ersten Suche nicht sichtbar. Die von den Mönchen ausgeführte Handlung ist wohl als meditative Versenkung zu deuten. Bewegung findet sich in den Bildern kaum, was insgesamt den Eindruck der Ruhe und Zeitlosigkeit vermittelt. Einzelne Bilder erinnern an Illustrationen aus dem Reisekatalog oder an Werbung für einen Meditationskurs.

Bei »TikTok« (2022, 15. Oktober) liegen ebenfalls Erklärungen zu »Was ist Buddhismus?« vor, wobei diese nur wenige Minuten dauern. Auch auf dieser Plattform finden sich Mönche, die Videos posten.

Auf der Plattform »Instagram« (2022, 15. November) herrschen bei den Tags (#hashtag) Buddhismus Zitate vor, welche dem *Buddha Śākyamuni* zugeschrieben werden. Die Bildwelt unterscheidet sich dabei unmerklich von derjenigen der Google Bildersuche, mit der Ergänzung um *Mandalas*. Außerdem finden sich wieder Mönche, die sich zum Buddhismus äußern. Bei den *accounts* finden sich einige von buddhistischen Zentren in Deutschland, wobei Themen wie »Buddhismus im Alltag« oder »Buddhismus und Psychologie« angesprochen werden. Auch finden sich Einladungen zu Meditationsveranstaltungen.

Buddhismus scheint der medialen Konzeptualisierung nach mehrheitlich Symbolbestände zu beinhalten, insbesondere aus der vermeintlich zentralen Praxis der Meditation. Die Nahbarkeit wird mit prominenten Buddhist:innen und in den Alltag integrierbaren Weisheiten und Praxen unterstrichen. Zugleich wird die buddhistische Lehre durch Mönche allen zugänglich gemacht. Die Bilderwelt fokussiert sich derweil auf religiöse Spezialisten und Buddhafiguren in kontemplativer Haltung.

g. Lehrpersonen

Zu den Transkripten, welche die Interviews mit den Lehrpersonen wiedergeben, werden in diesem Abschnitt keine Aussagen gemacht, da diese sich von den anderen Dokumenten in mehrfacher Hinsicht unterscheiden. Einerseits würde eine Typisierung der Interviewdaten die Fragestellung dieser Untersuchung überschreiten. Andererseits kann bei spontanen Äußerungen, wie sie in Interviews gemacht werden, nicht gleichermaßen von einem dahinterstehenden Konzept und einer Kohärenz ausgegangen werden. Des Weiteren soll nicht versucht werden, diese Daten kontextungebunden zu analysieren, da Lehrpersonen sich in ihren Aussagen an den anderen Dokumenten orientieren und auf diese Bezug nehmen. Die Vorstel-

lung der interviewten Lehrpersonen findet sich im Kapitel 2.8 bei der Beschreibung der Stichprobe.

Ergebnisse nach Deutungsmustern

Im Folgenden werden einzelne Deutungsmuster dargelegt, die sich aus der Analyse der Dokumente ergeben haben. Die Analyse konzentriert sich in den verschiedenen Dokumenten auf Buddhismus, um eine thematische Eingrenzung vornehmen zu können. In den Deutungsmustern zeigen sich jedoch auch solche, die nicht direkt mit dem Buddhismus zu tun haben, sondern die allgemeine schulische Wissensvermittlung in Bezug auf dieses Fachgefäß betreffen.

Anschließend werden jeweils die im engeren Sinne didaktischen Dokumente analysiert: die Fachwegleitung für die Ausbildung von RKE-Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Zürich (2017) sowie der Lehrer:innenkommentar des Lehrmittels »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b), verschiedene Teile des Lehrplans 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a, 2017b), das Schüler:innenbuch (Zangger et al., 2013a) und teilweise das Klassenmaterial (2013c) des obligatorischen Lehrmittels »Blickpunkt 3« sowie weitere Lernmedien, insbesondere die erwähnten Lehrmittel von Bracht (2013) und Bühler et al. (2009).

Nachfolgend werden religionswissenschaftliche und mediale Dokumente betrachtet, die einerseits die Wissensgrundlage für die erste Dokumentengruppe bilden und andererseits den Diskurs teilweise auch fachdidaktisch beeinflussen. Sämtliche analysierten Dokumente werden durch hinzugezogene Kontextmaterialien näher erläutert und eingeordnet. Illustrieren einzelne Textstellen aus den Dokumenten oder Aussagen von Lehrpersonen mehrere der eruierten Deutungsmuster, werden diese teilweise mehrfach abgebildet und analysiert. In der Analyse wird dabei »geteiltes Wissen« (Knoblauch, 2014, S. 14) einer Diskursarena herausgearbeitet, aber auch auf Unterschiede in den verschiedenen Dokumenten verwiesen. Ebenso ist es zentral zu beachten, was nicht erwähnt wird (Keller, 2011a).

Diese Analyse widmet sich dem Fachdiskurs auf einer Meta-Ebene und nicht dem eigentlichen Unterricht. Schulischer Unterricht ist von zahlreichen weiteren Größen beeinflusst, unter anderem auch den Lernenden. Wird der Meta-Diskurs beleuchtet, findet dieser in erster Linie unter Expert:innen statt, die Entscheidungs- und Handlungsmacht über die Unterrichtsmaterialien und die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen des Schulfachs mitbringen. Die einzelnen analysierten Deutungsmuster fügen sich schließlich zu einem Deutungsarrangement zusammen, sodass erkennbar wird, wie sich der Diskurs konstituiert (Keller, 2004).

1. Deutungsmuster von Religion als Konzept und als Vermittlungswissen

Im Zuge der Analyse lassen sich verschiedene Religionsbegriffe eruieren. Im Folgenden werden diese dargestellt. Dabei bilden die eruierten Tendenzen einen Hintergrund, vor welchem Buddhismus konzeptualisiert wird. Es liegen allerdings nicht genügend Daten vor, als dass vergleichend analysiert werden könnte, welche Konzeptualisierung von Religion mit welcher Konzeptualisierung von Buddhismus korreliert. Dies würde außerdem den Rahmen der Fragestellung überschreiten. Nachfolgend werden die eruierten Deutungsmuster je einzeln dargelegt und analysiert, indem auf das Vorkommen in den verschiedenen analysierten Dokumenten eingegangen wird. Überdies werden die eruierten Deutungsmuster mit Kontextinformationen in Beziehung gesetzt und kritisch beleuchtet. Anschließend findet eine Diskussion des jeweiligen Deutungsmusters statt, wobei eine Verbindung zu theoretischen Konzepten hergestellt wird.

1.1 Weltreligionen

Als ein in den meisten relevanten Dokumenten vorgefundenes Deutungsmuster zeigt sich die Klassifizierung von bestimmten Religionen als Weltreligionen. Werden Religionen als »Weltreligionen« konzeptualisiert, meint dies religionswissenschaftlich betrachtet, dass diese als klar voneinander abgrenzbare Religionen mit angeblich globaler Wichtigkeit verstanden werden (Cotter & Robertson, 2016, S. 1; vgl. auch Kapitel II, 3.1 zur Erläuterung des Konzeptes). Auf weitergehende Implikationen dieses Begriffs wird in nachfolgender Analyse eingegangen.

Einige der befragten Lehrpersonen sprechen explizit von »Weltreligionen«, erläutern jedoch nicht genauer, was sie darunter verstehen. Das Bewusstsein dafür, dass es sich um eine spezifische Fremdzuschreibung sowie ein begriffliches Konstrukt handelt und Alternativdeutungen möglich wären, ist kaum verbalisiert worden. Eine Lehrperson bringt zum Ausdruck, dass unter den »Weltreligionen« die fünf auch im Lehrmittel vertretenen Religionen zu verstehen seien, indem sie bei folgender Aussage auf das vor ihr liegende Lehrmittel »Blickpunkt 3« deutet:

> Ich habe ganz am Anfang von der ersten Sek wie zu allen fünf Weltreligionen so Kurzpräsentationen gemacht und sie so verortet und eine Frage war dort: Wo kommen sie vor auf der Welt? Und sie haben dann jeweils je in einer Gruppe so ein kurzes Plakat, also wirklich so Faktenwissen, steckbriefmäßig. (Amélie)

Der Begriff wird außerdem noch verwendet von Regula, die ihn erwähnt, gleichzeitig aber hinterfragt, indem sie hinzufügt: »Aber man würde sich wie von diesen fünf Weltreligionen verabschieden, oder, im deutschsprachigen Raum redet man immer von den fünf Weltreligionen«. Auch Barbara, Matthias und Raphael verwenden den

Begriff, ohne diesen jedoch näher zu erläutern. Implizit nehmen auch andere Lehrpersonen auf das Konzept Bezug, wie an anderen Stellen dieser Analyse sichtbar wird.

In der Fachwegleitung der Lehrer:innenausbildung wird der Begriff Weltreligion nicht wörtlich erwähnt. Es findet sich jedoch die Aussage, dass die Lernenden in diesem Fach »große Religionen, ihre Herkunft und Hauptelemente« kennenlernen sollen (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 4). Dabei wird nicht weiter ausgeführt, was unter groß verstanden wird. Ist dies mit Bezug auf die geographische Ausbreitung, die Anzahl an Anhänger:innen oder die historische und gesellschaftliche Relevanz zu verstehen? An anderer Stelle ist von »wichtigen Religionen, die in unserer Gesellschaft präsent sind« (S. 9) die Rede, wobei erneut nicht weiter spezifiziert wird, wie der Begriff »wichtig« zu deuten ist.

Im Lehrer:innenkommentar zum »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) findet sich, wie bereits erwähnt, der Begriff Weltreligion. Hierzu wird im Einführungsteil zum Buddhismus gesagt: Zentral sei, dass der Buddhismus allgemein als »Weltreligion betrachtet und in den meisten nationalen Gesetzgebungen als Religionsgemeinschaft anerkannt wird« (Zangger et al., 2013b, S. 130). Was an dieser Stelle jedoch unter »Weltreligion« zu verstehen ist, wird ebenfalls nicht weiter erläutert.

Auf der Ebene des Lehrplans für den Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik (Zyklus 3, Sekundarstufe I; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) ist der Begriff Weltreligion nicht vorzufinden. Eine bevorzugte Behandlung der fünf auch im Lehrmittel vertretenen Religionen und, damit ein indirekter Bezug auf das Weltreligionen-Konzept, wird jedoch suggeriert, indem Elemente aus diesen Religionen als verbindliche Inhalte festgesetzt werden. Des Weiteren wird das vergleichende Arbeiten angedacht, etwa in Bezug auf Festtraditionen (RKE 4.3), was wiederum dazu führen kann, dass durch die Lehrpersonen ein Weltreligionenparadigma konstruiert wird, insbesondere wenn der Vergleich dazu dient, diese Einteilung aufgrund von vermeintlichen Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu legitimieren. Im Lehrplan 21 findet sich dazu in der Einführung zum Fachbereich folgende Aussage:

> Die Verteilung auf Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus und andere Religionen ist nicht festgelegt. Der Horizont der großen Religionen der Welt sowie die aktuelle religiöse Landschaft der Schweiz müssen im Laufe des 3. Zyklus jedenfalls in den Blick kommen. Das Christentum in seiner konfessionellen und individuellen Vielgestaltigkeit ist mit grundlegenden Lehren und Vorstellungen, seiner Geschichte und kulturellen Wirkungen angemessen zu berücksichtigen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 23)

Der gewählte Alternativbegriff der »großen Religionen der Welt« bietet keine wirkliche Um- oder Neudeutung der Logik der Weltreligionen. Eine Meta-Diskussion über diesen implizit mitgedachten Begriff wird indes nicht angestrengt. Weiter

wird, wie im Kapitel IV, a ausgeführt, bei RKE 4.3c Buddha in einer Reihe mit Abraham, Mose, Jesus und Mohammed positioniert. Dieser Vergleich kann das Denken in diesem Paradigma verstärken. Durch die Auswahl ebendieser Religionen im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird die Nicht-Festlegung auf einzelne Religionen des Lehrplans im Lehrmittel zu Fall gebracht. Im Schüler:innenbuch des Lehrmittels ist der Begriff Weltreligion allerdings nicht zu finden.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird der Begriff Weltreligionen weder in den einleitenden Kapiteln noch im Teil zum Buddhismus verwendet. Auf dem Buchrücken ist hingegen, analog zum Lehrplan, von den »großen Religionen – Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam« die Rede. Bei Brachts Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« findet sich der Begriff Weltreligion insgesamt über 40-mal. Die beiden genannten Religionen werden dabei bereits in der Einleitung als solche erfasst (Bracht, 2013, S. 4).

Ein Weltreligionenparadigma findet sich schließlich auch in religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zum Buddhismus. Der vorhandene »*Textbook Buddhism*« (Berkwitz, 2016, S. 221), also die Festsetzung und Kreierung eines abgrenzbaren, klar definierten Buddhismus, zeigt dies deutlich. Die so konzipierte Literatur versucht »den Buddhismus« in kurzer Form abzuhandeln, auf Inhalte festzusetzen und eine beschreibbare Entität daraus zu machen – im Vergleich oder in Abgrenzung zu anderen Religionen, was als typisch für das Weltreligionenparadigma betrachtet werden kann (Cotter & Robertson, 2016, S. 5). Die Weltreligionenlogik scheint dabei gleichzeitig implizit als Legitimation zu dienen, warum solche Einführungswerke zum Buddhismus ihre Berechtigung haben, da damit eben eine »Weltreligion« und also in diesem Verständnis eine wichtige Religion behandelt wird. Auch bei einer expliziten Verwendung des Begriffs Weltreligion, etwa bei Keown (2001) wird nicht dargelegt, was darunter zu verstehen, respektive warum der Buddhismus dorthin einzuordnen ist. Eine Ausnahme bilden Gombrich und Bechert (2002), die diese Zuteilung damit begründen, dass sich der Buddhismus »an alle Menschen« wendet und »in allen Teilen der Welt Anhänger gefunden hat« (S. 9). Dies könnte jedoch ebenfalls grundsätzlich über eine Vielzahl von Religionen gesagt werden, die gemeinhin nicht als Weltreligionen gelten.

Auch in den Medien ist das Weltreligionenparadigma vorherrschend. Buddhismus wird wörtlich häufig als eine der »Weltreligionen« bezeichnet. Es finden sich generalisierende Vergleiche und es wird von einem christlichen Bezugsrahmen ausgegangen: Etwa, wenn über das Erdbeben in Nepal, welches eine Klosteranlage zerstört hat, im Tages-Anzeiger gesagt wird, es sei, als »fiele das Fraumünster auseinander« (Schöpfer, 2015, 27. April). Überdies werden Festtraditionen mit christlichen Feiertagen verglichen. So titelt das Bündner Tagblatt »Mehr als nur Weihnachten« und fragt: »Welche Festtage prägen Islam, Hinduismus, Judentum und Buddhismus?« (Höneisen, 2021, 20. Dezember).

Diskussion: Das Weltreligionenparadigma als diskursprägendes Narrativ

Durch die vorhergehende Analyse lässt sich zeigen, dass der Begriff Weltreligionenparadigma zwar Verwendung findet, jedoch kaum ausgeführt wird, was im jeweiligen Kontext darunter verstanden und mit welcher Legitimation dieser verwendet wird. Diese begriffliche Unklarheit ermöglicht Willkürlichkeit. Es zeigt sich, dass durch die Lehrpersonen und weitere Dokumente darunter in erster Linie die fünf im Lehrmittel vertretenen Religionen subsumiert werden, wobei noch nicht geklärt ist, warum gerade diese als Weltreligionen gelten. Dabei wird von einem eurozentrischen Blickwinkel ausgehend gewählt, was als betrachtenswerte Religion gelten soll, da die Beschränkung auf diese fünf Religionen auf europäische Forschungs- und Klassifizierungsvorhaben zurückzuführen ist (Lopez, 1995). Überdies lässt sich ein impliziter Anschluss an Klassifizierungsmuster vermuten, welche sich am vermeintlich universellen Anspruch einer Religion, der Mitgliederzahl und der geographischen Verbreitung sowie dem Alter einer Religion orientieren (Hutter, 2012, S. 13). Weltreligionen werden in eruierter Leseart mehrheitlich als »in sich abgeschlossene homogene Einheiten, über die man problemlos generalisierende Aussagen treffen kann« (Darm, 2020, S. 41) verstanden, was den kulturkundlichen Grundsetzungen des Faches (vgl. IV, e) entgegenläuft. Dies kann zu Essentialisierungen führen, wobei davon ausgegangen wird, dass Religionen ein bestimmtes Wesen und einen »Kern« besitzen, der bei allen gleich ist. Dies zeigt sich exemplarisch in nachfolgender Aussage einer Lehrerin:

> […] ich versuche es auch so zu gestalten, also das tönt jetzt ganz blöd, aber dass es [die Religionen] eigentlich alles das Gleiche ist, dass wir sind/ähm erklären, was für Systeme die Menschen erfunden haben, um das Vorher und Nachher vom Leben zu erklären und eben, entweder man ist in so ein System hineingeboren oder man eignet es sich an, […] (Catharina)

Hinter dem hier ebenfalls sichtbar gewordenen Universalismus steht die Vorstellung von einem evolutionären Modell von Religion, wobei alle Weltreligionen Stufen auf dem Weg zu einer hochentwickelten Form von Gesellschaft und Religion sind. Individuelle Religionen sind demnach partielle und unvollständige Abbildungen einer versteckten größeren, überweltlichen Wahrheit (McMahan, 2004, S. 917–918).

Findet die etwa vom Lehrmittel »Blickpunkt 3« vorgeschlagene Thematisierung von gelebter Religion im Rahmen der vermeintlich trennbaren Einheiten der Weltreligionen statt, wird damit die Abbildung von tatsächlich gelebter Religion erschwert, die sich solchen Zuordnungen entzieht. Wie ebenfalls an anderer Stelle vertieft dargestellt, wird nicht nur die Zuordnung zu einer Religion so als unhinterfragbar konzeptualisiert, sondern es werden im Lehrmittel beinahe ausschließlich Menschen präsentiert, die ihre Religion oder überhaupt eine Religion praktizie-

ren. Für *believing without belonging* (Davie, 1994) oder *belonging without believing* hat es kaum Platz, ebenso wenig für nichtreligiöse Weltanschauungen. Heterogene Wissensstände innerhalb von Religionen werden homogenisiert (Hylén, 2015, S. 45) und finden sich in solchen vom Weltreligionenparadigma geprägten Darstellungen kaum (vgl. dazu Analyse zur Reportage aus Rikon im Kapitel IV 2.2 und 2.4). Begünstigt wird dies außerdem durch die jeweils gleich aufgebauten Kapitel im Lehrmittel, die einen oberflächlichen Vergleich und ein aufeinander folgendes Bearbeiten der verschiedenen Religionskapiteln befördern können, wie dies die meisten befragten Lehrpersonen in ihren Aussagen erwähnt haben. Der Buddhismus wird mehrfach in einer Reihe mit den anderen im Lehrmittel vertretenen Religionen genannt, wie nachfolgendes Beispiel illustriert: »Ich mache es immer blockweise, also eigentlich kannst du sagen: Judentum, Christentum, Islam, dann Hinduismus, Buddhismus« (Selina).

Der Versuch gewisser didaktischer Dokumente, alternative Begriffe zu verwenden, wie etwa die »großen Religionen« dieser Welt, verhindert nicht, dass Lehrpersonen auf die fünf Religionen Buddhismus, Hinduismus, Christentum, Judentum und Islam fokussieren. Einerseits wird dies durch die Auswahl ebendieser Religionen im offiziellen Lehrmittel begünstigt, andererseits haben die befragten Lehrpersonen noch je separate Einführungsvorlesungen in diese fünf Religionen erhalten. Wie im Analyseteil zum Buddhismus (2.8 Diskussion) noch vertiefter besprochen wird, tritt das Weltreligionenparadigma häufig in Verbindung mit einer *Buddhist Modernist* Konzeptualisierung auf, welche ebenfalls zu einer verengten Darstellung von Religion(en) führt. Das Weltreligionenparadigma begünstigt schließlich, dass das »Christliche« als Vergleichsmaßstab dient, wie nachfolgende Analyse ebenfalls aufzeigt.

Im religionskundlichen Diskurs wird von diversen Religionswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen seit einiger Zeit eine Abkehr vom Weltreligionenparadigma gefordert (Alberts, 2007, 2017; Bleisch & Schwab, 2021; Cotter & Robertson, 2016; Darm, 2020; Masuzawa, 2005; Owen, 2011), um Religionen nicht länger als ahistorische, klar umgrenzbare Symbolcontainer zu rahmen, die so in der Realität keine Entsprechung finden.

1.2 Vorhandene Religionsbegriffe und Verständnisse

Als weiteres Deutungsmuster in der Analyse zeigt sich, dass verschiedene Religionsbegriffe und Verständnisse vorherrschend sind. Diese werden anschließend aufgezeigt und analysiert.

Kulturwissenschaftlich geprägte Verständnisse

Religion wird in gewissen analysierten Dokumenten angelehnt an ein kulturwissenschaftliches Paradigma verstanden (vgl. II, 2.1). Dies meint, dass Religionen als

menschengemachte, historisch gewachsene Orientierungssysteme gelesen werden, welche nebst anderen möglichen Weltsichten existieren und keinen alleinigen Gültigkeitsanspruch haben. Religion wird in diesem Paradigma als in einen sozialen und historischen Kontext eingebettet wahrgenommen und nicht als abstrakte, messbare Entität (Gladigow & Kippenberg, 1988). Bei den Lehrpersonen finden sich in folgender Aussage Ansätze eines kulturwissenschaftlichen Verständnisses:

> […] [Religionen] erklären, was für Systeme die Menschen erfunden haben, um das Vorher und Nachher vom Leben zu erklären und eben, entweder man ist in so ein System hineingeboren oder man eignet es sich an, weil man es gut findet oder durch eine Heirat oder durch eine Reise nach Indien, dass man findet, man sei jetzt auf einmal ein Hinduist oder ein Buddhist oder […]. (Catharina)

Betont wird die Wahlmöglichkeit einer Zugehörigkeit. In einem solchen Verständnis kann eine historisch-kritische Leseweise von zentralen religiösen Texten mitgedacht werden, wie nachfolgende Aussage derselben Lehrperson zeigt. Dabei wird ein Bewusstsein für die Historizität und soziale Situiertheit dieser Texte geäußert: »[…] die Religionen, viele sind/viele Bücher auch, also sagen wir der, der Koran, Bibel, Tora, sind für ein Volk von vor 2000 Jahren geschrieben worden, für eine Gesellschaft von damals« (Catharina).

Die Fachwegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich für die Lehrer:innenausbildung beruft sich explizit auf eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung. Darin heißt es: »Das Fachanliegen Religionen ist grundsätzlich kulturwissenschaftlich ausgerichtet. Bezugswissenschaften sind Religionswissenschaft und andere Kulturwissenschaften wie Indologie, Islamwissenschaft, Judaistik etc. und Theologie« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 6). Hier wird jedoch auch Theologie als eine Bezugsdisziplin genannt, was im Widerspruch zu einer kulturwissenschaftlichen Auslegung steht, da diese eine Außensicht einfordert, welche religiöse Bekenntnisse, wie sie die Theologie vornimmt, ausschließen muss (Antes, 1986; Geertz, 1966; Gladigow & Kippenberg, 1988) (vgl. II, 2.1).

Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) wird ausgesagt, dass es sich hierbei um eine »kulturkundliche Sicht auf Religion« handle (Zangger et al., 2013b, S. 7).

Diese Grundlegung wird in den anderen zwei analysierten Lehrmitteln so nicht erwähnt (Bracht, 2013; Bühler et al., 2009).

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) findet sich grundsätzlich ein kulturwissenschaftlicher Zugang zu Religion, etwa wenn davon gesprochen wird, dass religiöse Traditionen »kontextualisiert und gesellschaftlich« betrachtet werden sollen (vgl. RKE 4). Auch die Namensgebung des Faches im Kanton Zürich, die Religion und Kultur erwähnt, weist darauf hin. Expliziert wird dies jedoch nicht. Damit zeigt sich in den fachdidaktischen Grundlagen eine

Ausrichtung nach diesem Paradigma. Das kulturkundliche Religionsverständnis wird allerdings nur von einer Lehrperson explizit übernommen.

An einen funktionalistischen Religionsbegriff angelehnte Verständnisse

Religion wird im analysierten Diskurs überdies funktionalistisch verstanden, indem erklärt wird, was Religion(en) angeblich für eine Funktion habe(n) für Menschen und die Gesellschaft, was diese leisten kann/können und soll/sollen. Religion(en) wird/werden in dieser Betrachtungsweise eine halt-und orientierungsgebende Funktion für das Individuum zugeordnet (Lübbe, 2004; Schlieter, 2011). Sichtbar wird dies beispielsweise in folgendem Beispiel einer Lehrpersonenaussage: »[…] [Religion] muss irgendwie sinnstiftend sein, ein Versuch die Welt zu erklären und eine Zusammengehörigkeit (ähm), […] irgendwie eine Gruppierung, die ein Halt gibt, einen Sinn und einen Halt so (…) ja, das ist jetzt also sehr knapp (lacht)« (Amélie). Ein weiteres Beispiel solch einer Fassung findet sich in dieser Aussage:

> Ich finde am Ende vom Tag ist es einfach etwas, was wir Menschen brauchen, um uns zu spüren, sei es jetzt im Christentum, im Judentum, im Buddhismus, sei es einfach Spiritualität, es ist für mich einfach der Mensch lebt und die meisten Menschen können nicht einfach so vor sich hinleben, sondern suchen irgendeinen Halt und das ist Religion für mich. (Sandra)

Dass Religion in obiger Aussage als etwas gedeutet wird, was »wir Menschen brauchen«, zeugt von einem *sui generis* Verständnis von Religion (McCutcheon, 1997), angelehnt an ein phänomenologisches Paradigma (vgl. II, 2.1). Mit der Aufreihung der genannten Religionen wird wiederum an ein Weltreligionenparadigma angeschlossen. Dies lässt die Frage zu, wie die betreffende Lehrperson nichtreligiöse Weltbilder einordnen kann, und was dies für die Thematisierung ebendieser im Unterricht bedeutet, wie auch für den Umgang mit Kindern, welche solche Verständnisse äußern.

Auch in nachfolgenden Aussagen geht es den Lehrpersonen darum, dass Religion eine Funktion des Haltgebens ausfüllt: »Aber ich finde Religion oder das Glauben gibt, also, kann einen Halt geben, also kann ähm (…) viele so Existenzfragen beantworten so ähm« (Mehmed). Barbara ergänzt: »Religion ist für mich so ein Gerüst, dass Menschen, die etwas suchen im Leben, an dem sie sich halten können, an diesem Gerüst und orientieren. Und ich persönlich glaube an keines dieser Gerüste und kann aber irgendwie nachvollziehen, dass einem das Sicherheit gibt, so«. Wie letztere Aussage zeigt, kann solch eine Vorstellung von »Religion als Gerüst« gleichfalls möglich sein ohne einen persönlichen Glauben daran.

Verschiedentlich wird durch Lehrpersonen die identitätsstiftende Funktion von Religion für Gruppen betont, was vermutlich ebenfalls einem funktionalistischen

Verständnis geschuldet ist. Diese Interpretation ist in dieser Deutlichkeit nur bei den Lehrpersonen vorzufinden. In nachfolgender Aussage stehen insbesondere »Regeln« zur Lebensführung im Zentrum. Auch zeigt sich hier, dass Religion und Kultur als sich vermengende Konstrukte wahrgenommen werden (vgl. IV, 1.6):

> Religion ist etwas für mich, dass die Gemeinschaft oder mehrere Leute irgendwie, ähm, ein Stück weit zusammenhält, in dem Leute Halt finden, ähm, bei dem Leute auch mit anderen Leuten die halt so wie das gleiche Interesse haben das man dann teilen kann, nicht wie ein Hobby, Hobby tönt jetzt blöd, aber halt wie Interesse, das man gleich hat über das man dann auch sprechen kann, ähm, auch Kultur, Religion das ist ja sehr viel vermischt auch Religion, Kultur, Lebensweise oder sei es Philosophie je nach dem, ähm, ja, zeigt dir auch ein wenig die Regeln auch zum Teil auch, in gewissen Religionen, wie man leben soll, oder wie man sein soll. (Nima)

Nachfolgend gilt Religion erneut als Weltdeutungsmöglichkeit und Stütze für das Individuum. Ebenso wird eine soziale Funktion betont, wenn Religion für das Zusammenleben Wegleitung gibt. Auffallend ist, dass Werte als zentraler Bestandteil von Religion eingeführt werden (vgl. Kapitel IV, 1.5 zu Ethisierung):

> Äh, Religion ist irgendein Modell, das dir hilft (…) die Welt (…) zu verstehen, das dir hilft mit anderen zusammenzuleben, das dir wie auch eine Gemeinschaft gibt, wenn du das suchst, ich könnte ja auch einfach im Schützenverein sein, es gibt, es ist, ich denke für jemanden der gläubig ist, gibt das ja wie so eine, ein Ort bei dem sie aufgehoben sind, wo sie wissen, das sind Leute, die teilen die gleichen Interessen, Werte, Interessen vielleicht nicht alle, aber die gleichen Werte und es hilft, es gibt einen so wie ein wenig, das ist Religion für mich, etwas das einen wie ein wenig eine Richtung ein wenig vorgibt, wie kann man miteinander umgehen, genau so. (Regula)

In der Fachwegleitung finden sich keine Aussagen dazu, was Religion für eine Funktion für das Individuum haben soll. Allerdings wird die gesellschaftliche Relevanz betont, indem auf das Zusammenleben mit Menschen verschiedenster religiöser und weltanschaulicher Prägung verwiesen wird. Dabei sollen »soziokulturelle Zusammenhänge von Religion« verstanden werden (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 5).

Im Fachlehrplan des Lehrplans 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) liegt der Fokus erneut auf der gesellschaftlichen Wirkung und Ausgestaltung von Religion. So sollen etwa in Medienbeiträgen religiöse Aspekte eruiert und hinterfragt werden (RKE 3.1d). Überdies stehen auch gesellschaftliche Einrichtungen, die Religionen und Kulturen repräsentieren, im Fokus, wie beispielsweise ein Kloster oder ein Friedhof (RKE 3.2). Auf mögliche Bedeutungen von Religion für Individu-

en wird bei RKE 4.2-4.3 hingewiesen, indem Rituale oder Festtraditionen betrachtet werden sollen. Nachfolgend soll »religiöses Leben« in konkreten Begegnungen erkundet werden (RKE 4.4).

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« kommt in gewissen Portraits von Religionsangehörigen eine halt- und orientierungsgebende Funktion von Religion zum Ausdruck. In Bezug auf den untersuchten Buddhismus wird in der Reportage »Das Loy-Krathong-Fest in Gretzenbach – Ehre dem Buddha, dem König und den Mönchen« in einer Überschrift von »Orientierung im Leben« gesprochen, die der Buddhismus mit Konzepten wie *karma* bereithalte (Zangger et al., 2013a, S. 155).

Im Abschnitt zum Buddhismus des »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) finden sich keine Setzungen dieser Art.

Im Lehrmittel von Ulrich Bracht (2013) liest sich auf der Seite zum *dharma* beispielsweise folgende Aussage: »Der Dharma sagt den Menschen, was sie tun sollen, um Erlösung zu finden« (S. 45). Damit wird *dharma* in diesem Verständnis eine klare Orientierungsfunktion unterstellt, wobei durch die hier gewählte Formulierung angenommen werden könnte, dass »Der Dharma« eine (Autoritäts-)Person sei, die für sich sprechen könne. Unter dem Übertitel »Buddhismus in der Gesellschaft« findet sich ebenfalls ein Fokus auf Feste und Zeremonien, welche als zentraler Bestanteil des Buddhismus konzeptualisiert werden.

In der analysierten religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur lassen sich keine zuordenbaren Aussagen ausmachen.

In Medienbeiträgen lesen sich ebenfalls individuelle Berichte, in denen die halt- und orientierungsgebende Funktion des Buddhismus betont wird. »Buddhismus gibt meiner Seele Ruhe und Frieden« (Luisa Rossi, 51) (Zimmermann, D. 2015, 22. Oktober) ist eine besonders aufschlussreiche Betitelung, da das christliche Konzept der Seele kurzerhand mit Buddhismus in Verbindung gebracht wird.

Phänomenologisch geprägte Perspektiven auf Religion

Nachfolgend wird die eruierte phänomenologisch geprägte Perspektive auf Religion in den verschiedenen Dokumenten dargelegt. Diese postuliert, dass Religion eine anthropologische Konstante sei und die transzendente oder spirituelle Dimension zum Menschen gehöre, unabhängig vom eigenen Bekenntnis (Krech, 2002; Schlieter, 2011). In der Folge finden sich hierbei Überschneidungen mit dem Weltreligionenparadigma (vgl. IV, 1.1). Ebenso findet sich teilweise ein Bezug auf christliche Konzepte (vgl. IV, 3.3 zu christlichen Werten in der Vermittlung). Auch bei dem bereits erwähnten, an funktionalistischen Religionsbegriffen angelehnten Verständnis finden sich teilweise Anteile einer phänomenologischen Perspektive.

Bei einer Lehrperson findet sich ein möglicherweise an einen substantialistischen Religionsbegriff angelehntes Verständnis von Religion (vgl. II, 3.1), welches in einem phänomenologischen Paradigma verankert ist. In diesem Begriffsverständnis wird versucht zu definieren, was Religion *per se* ist, indem diese auf bestimm-

te Inhalte und Merkmale festgelegt wird. In dieser Aussage wird Religion als einen Transzendenz-Bezug aufweisend und wiederum funktionalistisch als das Befolgen von Regeln gedeutet:

> […] ich glaube Religion ist der Glauben an etwas Höheres, viele sagen dem Gott oder Götter und das Ausüben von dieser Ehrerbietung (…) sich halten an die Regeln, die diese Religion vorschreibt oder hat, das Leben nach diesen Regeln, das Leben im Einklang mit diesen Festen, die man hat, die diese Religion provoziert, sage ich mal, das ist für mich so die Religion. (Ines)

Ein phänomenologischer Zugang zeigt sich auch in folgender Aussage, in welcher der Transzendenzbezug die zentrale Referenzgröße darstellt:

> [Religion ist] (…) ein Denksystem, das die Welt erklärt, also verständlich macht, dass nicht auf dem natürlichen Licht der Vernunft aufbaut, sondern auch übernatürlichen Quellen, also, eben genau dieser Transzendenzbezug, der sich ja dann irgendwie äußert, dass Gott sich offenbart oder mitteilt oder das jemand erleuchtet wird und dann diesen Weg vorzeigt, ja. (Raphael)

Nachfolgende Aussage betont außerdem die individuelle, gefühlsbezogene Komponente von Religion und legt diese als für alle Menschen prägend fest:

> ›Hey, schaut, wir lernen etwas über Religion, aber Religion ist etwas Persönliches, etwas Individuelles, und es geht um das Gefühl, und um dein Herz und um das Spüren und um den Glauben und man kann es nicht beweisen und darum gibt es wie nicht richtig und falsch‹ (…) Ich glaube Religion hat für mich, also es ist eine Kombination zwischen Glauben und Herzenshaltung, finde ich. Führt dazu, wie gehe ich mit meinen Mitmenschen um, wie gehe ich mit mir selber um, wo sind meine Werte und was ich ganz wichtig finde, oder wie ich es sehe: Ich habe immer wieder Schüler die sagen: ›Ich habe keine Religion‹, und da muss ich immer wieder lachen, weil spätestens wenn sie das erste Mal streiten, kann ich ihnen sagen, was ihre Eltern für eine Religion gehabt haben, oder eben nicht haben, weil es die Großeltern haben, weil ich einfach finde: Unsere Kultur ist in der Religion, also nein, ich finde es nicht, das siehst du, die Kultur ist in der Religion verankert und die Religion in der Kultur. (Selina)

In der gemachten Aussage werden Religion und Kultur wiederum als ineinander verschränkt konzeptualisiert, wobei die uns umgebende Kultur *nur* durch Religion verstehbar sei. Des Weiteren wird »religiösiert« (Buchardt, 2014), indem ein Verhalten, hier mit Bezug auf Streit, der religiösen Prägung zugeschrieben wird. Hierbei werden Religion oder Glaube als Legitimation und Leitplanke für das Handeln verstanden. Den Lernenden wird abgesprochen, keine Religion zu haben, indem darauf

verwiesen wird, dass sie sich zumindest der vermeintlichen religiösen Prägung der Eltern oder Großeltern nicht entziehen könnten. Werte werden ebenfalls als zentraler Bestandteil einer Religion gefasst und Glauben wird mit Religion gleichgesetzt, wobei die affektive Komponente mit dem Begriff der »Herzenshaltung« betont wird. In dieser Aussage entsteht der Eindruck, dass Individuen und auch Gesellschaften etwas fehlt, wenn diese ohne Religion auskommen (Frank, 2010). McCutcheon (2003) beschreibt diese phänomenologische Perspektive folgendermaßen: »*religion is sui generis, autonomous, strictly personal, essential, unique, prior to, and ultimately distinct from, all other form of human life and interaction*« (S. 26). Damit ein an das phänomenologische Paradigma angelehntes Religionsverständnis schließlich den Buddhismus umfassen kann, wird das *nirvāṇa* von einer Lehrperson kurzerhand als »etwas Transzendentes« umgedeutet:

> Ich kategorisiere es [Buddhismus] als Religion, aber das ist eine vorläufige Antwort. Es reicht, es ist immer die Frage mit welchem Kriterium definiere ich Religion, oder, die ganzen, dieses ganze soziologische ähm ähm, konfessionelle Profil, Rituale und so, reicht für mich nicht, für mich ist es der Gottesbezug, nur der greift halt beim Buddhismus nicht, darum für mich erweitere ich das auf einen Transzendenzbezug und dann schließt es den Buddhismus ein, weil das Nirvana ist ja nicht das Nichts, ich sehe es eigentlich so: Es ist so jenseitig, dass man es nicht denken, nicht fühlen, nicht beschreiben, sich irgendwie gar nicht annähern darf in irgendeiner Weise, emotional oder auch kognitiv, weil auch die Metaphern, das sind ja nicht Metaphern der Leere, sondern das sind Metaphern der Fülle, ja, also eine Frage die mich da sehr interessiert, wäre: Hat der Gautama Siddhartha das Moksha gekannt? Wahrscheinlich ja, und hat er das in einer gewissen Weisen nochmal transformiert und radikalisiert in seiner Jenseitigkeit und, ja, da kommt es mir vor, da gibt es irgendwo vielleicht ne Verbindung ja. (Raphael)

Aufgrund dieser Aussage liegt die Vermutung nahe, dass dieses Verständnis unter anderem auf ein zu Grunde liegendes Weltreligionenparadigma zurückzuführen ist, indem ein christliches Religionsverständnis als Maßstab gilt.

In nachfolgender Äußerung werden Glaube und Religion als austauschbare Begriffe verwendet. Dabei wird Religion oder eben Glaube als Legitimation und Leitplanke für das eigene Handeln genannt. Menschen ohne Religion sind hier nicht mitgedacht:

> […] aber was ich dir sagen kann, ist dass ich finde, dass die Lebenseinstellung, die ich habe, und die beruht auf dem, was ich glaube, dass ich finde, dass die richtig ist, nicht absolut es gibt immer/aber so im großen Ganzen, ja und für mich ist in diesem Sinne die Religion wie die Legitimation ein Stück weit, für das, wie du durch das Leben läufst. (Selina)

Schließlich zeigt sich, dass ein solches im phänomenologischen Paradigma verankertes Religionsverständnis auch die bereits im Zusammenhang mit dem Weltreligionenparadigma erwähnten universalistischen Tendenzen beinhalten kann, indem alle Religionen im Grunde als gleich und die gleiche Botschaft vermittelnd konzeptualisiert werden. Religionen gelten hiernach als verschiedene Wege zum identischen Ziel (McMahan, 2004, S. 917–918). Dies zeigt sich etwa in folgender Aussage einer Lehrperson:

> Da versuche ich dann immer mega fest wieder zu sagen: ›Hey schau, du hast deinen Glauben, finde ich mega schön, glaub das, aber bitte, bitte sei offen und tolerant anderen Menschen gegenüber, weil du hast deinen Glauben, ein anderer Mensch hat seinen Glauben, weil dieser andere Mensch möchte ja auch, dass du, also respektiert dich ja auch, also respektiere du ihn auch‹, das versuche ich mega fest zu vermitteln und ich versuche fest zu vermitteln, so, hey, eben, am Ende vom Tag, an was glauben wir bei Religion und es läuft immer wieder ein wenig auf das Ähnliche heraus, ähm, aber jeder hat halt einfach eine andere Auffassung von dem Ganzen. (Sandra)

In den weiteren analysierten didaktischen Materialien findet sich kein Religionsverständnis, welches sich eindeutig dem phänomenologischen Paradigma zuschreiben lässt, außer in der Publikation von Bracht (2013). Dort wird mit zahlreichen Vergleichen zum Christentum sowie mit der Einordnung des Buddhismus als »universale Religion« (S. 35) indirekt an die phänomenologische Perspektive Anschluss gesucht. Auch wird an zahlreichen Stellen ein »religiöses«[10] Lernen angeregt, etwa wenn man sich fragen soll, ob der Buddha ein Vorbild sein könne (Bracht, 2013, S. 42).

In der entsprechenden Fachliteratur zur Einführung in »den Buddhismus« zeigen sich ebenfalls Rückgriffe auf ein phänomenologisch verankertes Religionsverständnis. So setzt etwa Keown (2001) bewusst das phänomenologisch geprägte Dimensionenmodell von Smart (1997) ein. Auch Gombrich und Bechert (2002) konzeptualisieren Religion, in diesem Falle Buddhismus, als *sui generis* und notwendig, wenn in der Einleitung eine klare Abgrenzung zu anderen »Weltreligionen« vorgenommen wird. So heißt es hier: »Sie [die Monotheisten] glauben, dass Gott für die Erlösung des Menschen absolut unerlässlich sei. Die Buddhisten akzeptieren keine dieser Ansichten. Der Buddhismus beschäftigt sich nicht mit Gott oder der Welt […], ihm geht es um Ethik, Meditation und Einsicht« (Gombrich & Bechert, 2002,

10 Unter »religiösem« Lernen wird hier verstanden, dass gesetzliche und diskursinterne Grundlagen des religionskundlichen Unterrichts missachtet werden (vgl. Kapitel II, 1.3), indem Lernende dazu angeregt werden, von religiösen Symbolbeständen etwas für ihr eigenes Leben zu lernen. Teilweise kann dies auch mit dem bereits erwähnten Begriff des *learning from religion* gemeint sein. Aufgrund der Mehrdeutigkeit des Begriffs (Alberts, 2008a, 219–220, Jensen, 2017) wird jedoch der hier gewählte des *religiösen Lernens* bevorzugt.

S. 15). Die Notwendigkeit und Einzigartigkeit des Buddhismus werden betont, wenn es heißt: »Der Buddhismus ist ein Weg zur Erlösung, der allen offensteht« (S. 19).

An ein kritisches und postkoloniales Paradigma angelehnte Religionsverständnisse

Ein Verständnis von Religion im Sinne der *Critical and Postcolonial Religious Studies* (vgl. II, 2.1) lässt sich in den analysierten Dokumenten nur ansatzweise finden. Dieses Paradigma zeichnet sich durch ein Bewusstsein für die koloniale Forschungsgeschichte und die westliche Konstruktion von Religion aus. Überdies wird eine Meta-Diskussion über »Religion(en)« angestrebt. Folgende Aussagen von zwei Lehrpersonen seien hierzu erwähnt:

> […] dass man halt nicht in diese Stereotype reinfällt, ich finde es gibt auch ganz viele so Doks und so, die mega stereotypisch sind, ich habe jetzt gerade im Hinduismus so ein wenig das Kastensystem haben wir angeschaut, ich meine es gibt mega viele Dokumentationen dazu, aber auch mega viele sehr einseitige, und sehr, aus einer sehr westlichen Perspektive oder ähm, so ein wenig so das, ist eine Herausforderung, ähm […]. (Amélie)

Hier werden im Sinne einer postkolonialen Kritik und der Aufdeckung von Orientalismus (Said, 1975) Stereotype über den Hinduismus angesprochen, die in vorhandenen Lernmaterialien zu finden sind. Die nachfolgende Aussage nimmt indirekt auf das *Buddhist Modernism* (vgl. IV, 2.8 Diskussion) Verständnis von Buddhismus Bezug und stellt die Frage, wie Buddhist:innen wohl davon betroffen sind:

> Man brüstet sich dann auch so, es ist so ein wenig Lifestyle, eben, wie man Karma und vegan, also ich hoffe du bist nicht vegan (lacht), einfach so ein wenig Lifestyle, und es kommt jetzt niemand und sagt ich bin irgendwie Amish People, ja gut, wären wir vielleicht nicht da, aber es ist so etwas bei dem man sich so ein wenig mehr ein wenig brüstet, das ist vielleicht etwas, was mich ein wenig stört, vielleicht empfinden das diese Leute auch, also die Buddhisten, die im Kern-, Anführungs- und Schlusszeichen, Gebiet wohnen, empfinden das vielleicht auch ein wenig als stör/also: ›Was machen die da? Was wollt ihr?‹, so ein wenig, ja. (Regula)

Regula nimmt in der gemachten Aussage gleichfalls eine sprachliche Markierung vor, um Stereotypisierung zu vermeiden, indem sie von Buddhist:innen im »Kerngebiet« in Anführungs- und Schlusszeichen spricht und so vermutlich zum Ausdruck bringen will, dass dies nicht als abgeschlossene Kategorie zu verstehen ist.

In der Fachwegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich zeigt sich kein solches Verständnis; ebenso wenig im Lehrplan 21. Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird unter dem Titel *dharma* darauf hingewiesen, dass der Begriff Buddhismus mehrdeutig ist und erst im 19. Jahrhundert in der Auseinan-

dersetzung und dem Austausch zwischen Asien und Europa entstanden ist (Zangger et al., 2013b, S. 131). Diese Information findet sich im Schüler:innenbuch jedoch nicht wieder. Auch weitere analysierte Lernmedien demonstrieren kein Verständnis im Sinne der *Critical and Postcolonial Studies*.

In der analysierten religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur zum Buddhismus fehlen weitgehend kritische, postkoloniale Diskurse sowie Diskussionen über das Fachgebiet selbst. Ansätze eines kritischen Selbstverständnisses und damit einer poststrukturalistischen Perspektive (McCutcheon, 2018) finden sich etwa bei Gethin (1998), wenn er aussagt, heute sei Buddhismus so etwas wie eine »*intellectual abstraction*« (S. 2). Es bleibt jedoch bei diesem Hinweis in der Einleitung. Nur Lopez (2002) sowie Freiberger und Kleine (2009) weisen im Sinne der *Critical Studies* darauf hin, dass die Forschungsgeschichte lange Zeit kolonial geprägt und einseitig auf die Übersetzung von Quellentexten fokussiert gewesen ist und beachten dies in der gesamten Publikation. Dies steht im Gegensatz zu Keown (2001), der zwar in der Einleitung darauf hinweist, diese Zugangsweise dann jedoch nicht konsequent umsetzt. Ebenso fordern nur Lopez (2002) sowie Freiberger und Kleine (2009) zum Nachdenken über die heutige Wahrnehmung des Buddhismus im Westen auf, wobei auch Stereotype thematisiert werden. In Freiberger und Kleine (2009) geschieht dies beispielsweise mit einem separaten Kapitel zu »Beliebte Vorurteile und populäre Irrtümer über den Buddhismus«.

In den Medien ist solch ein Verständnis im Rahmen der vorliegenden Recherche indes nicht auszumachen.

Perspektivität von Religion(en)

Im Anschluss an die diversen Religionsverständnisse fällt in der Analyse auf, dass häufig nicht deklariert wird, aus welcher Perspektive eine Aussage gemacht wird. In der Religionswissenschaft wird unterschieden zwischen einer Innenperspektive, welche die Sicht von Religionsangehörigen einer bestimmten Religion darstellt und auch beim theologischen Zugang vorliegt, sowie einer Außenperspektive, welche von außen beschreibend auf ein Phänomen schaut, was etwa die Religionswissenschaft in den aktuellen Paradigmen für sich in Anspruch nimmt (etwa Braun & McCutcheon, 2000; Hock, 2014; Stausberg, 2011; Stolz, F., 1988; Zinser, 2010) (vgl. II, 2.1). Alternativ werden die Begriffe Selbst- und Fremddarstellung verwendet (Bochinger & Frank, 2015, S. 365).

In der Fachwegleitung (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017) für die Lehrpersonen wird diesbezüglich festgehalten: »Sie sind fähig, Innen- und Außenperspektive im Blick auf vertraute wie fremde religiöse Vorstellungen und Traditionen zu unterscheiden« (S. 7). Ebenso heißt es beim Ausbildungsstandard I mit Bezug auf die Lehrperson: »(…) kann Innen- und Außensicht auf Religionen und Kulturen unterscheiden« (S. 9).

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b) findet sich bei der allgemeinen Einleitung zum Fachbereich nichts zum Thema einer Innen- und Außensicht auf Religion. Indirekt soll eine Beschäftigung mit einer spezifischen Außenperspektive stattfinden, wenn es im Lehrplan zum Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik heißt, die Lernenden sollen sich damit beschäftigen, wie Religion in den Medien dargestellt wird (RKE 3.1d). Auch ist von »aktuellen Debatten« die Rede, welche auf »bestimmte Zuschreibungen« hin untersucht werden sollen (RKE 3.2). Damit könnte eine mögliche Außenperspektive, wie sie beispielsweise die Medien oder öffentliche Akteur:innen vertreten, theoretisch angesprochen werden.

Im Lehrer:innenkommentar zum »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) heißt es in der Einführung unter dem Titel »Gegenseitiger Respekt«:

> Jugendliche, die sich mit ihren religiösen Traditionen und Vorstellungen identifizieren, kann es irritieren, wenn der Unterricht nur die sachliche Außenperspektive auf ihre Religion zur Darstellung bringt. Sie haben das Recht, auch ihre Innensicht einzubringen. Sie sollen jedoch nicht als ›Experten‹ angesprochen werden. (S. 8)

Zwar wird die Thematik der Perspektivität angesprochen, aber nicht im Sinne dessen, dass die Lernenden diese Unterscheidung kennen lernen sollen. Im Zwischenkapitel »Auftritt und Wirkung« des Schüler:innenbuchs heißt es weiter: »Es geht um Innen- und Außenperspektiven«, die aufgrund von Bildern mit Menschen in »auffälliger Bekleidung« besprochen werden sollen (Zangger et al., 2013a, S. 72). Damit wird die Thematik wiederum nicht spezifisch auf Religion bezogen, sondern auf den konkreten Symbolgegenstand (Bochinger & Frank, 2015) der Kleidung. Von »verschiedenen Perspektiven« ist mehrfach die Rede, etwa beim Kapitel »Sichtweisen auf die Welt« (Zangger et al., 2013a, S. 15), wobei jedoch nicht klar wird, was genau darunter zu verstehen ist. Durch die Portraits und Reportagen im Lehrmittel kommt eine Innenperspektive zum Tragen, da Menschen von ihrer gelebten religiösen Praxis erzählen. Dies wird im Lehrer:innenkommentar als »lebensweltliche Perspektive« bezeichnet (Zangger et al., 2013b, S. 7) (vgl. Kapitel IV, 4. zur Begriffsklärung im Diskurs). Die Seiten zum Orientierungswissen nehmen indes für sich in Anspruch, eine religionswissenschaftliche Außensicht zu vertreten, wobei dies für die Lernenden nicht ausgewiesen wird. Auch finden sich dort teilweise Wechsel in die Innenperspektive, die nicht angekündigt werden. So heißt es auf der Doppelsite zum Orientierungswissen »Der Dharma« (Zangger et al., 2013a, S. 164–165) aus einer religiösen Innensicht beschrieben: »Der vom Buddha vorgeschlagene Weg bringt ein glückliches, achtsames Leben und führt zum Erwachen«. Wird im Unterricht nicht explizit darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um eine Innensicht handelt, wird damit nicht mehr konsequent eine religionswissenschaftliche Außensicht eingehalten. Im Lehrmittel von Bracht zeigt sich die gleiche Problematik in folgender Passage:

> Siddhartha Gautama, der später ›der Buddha‹ genannt werden sollte, kam um 450 v. Chr. in Kapilavastu, dem heutigen nepalesischen Tilaurakot, zur Welt. Da er einem reichen Adelsgeschlecht entstammte, konnte er seine Jugend in großem Reichtum verbringen. Für unsere heutige Vorstellung sehr früh, aber nach damaligen Gebräuchen entsprechend, heiratet er mit 16 Jahren. Siddhartha und seine Frau bekamen auch einen Sohn. Als er 29-jährig zum ersten Mal die Palastanlage seiner Familie verließ, so behauptet es zumindest die Legende, begegnete er den Bestimmungen, denen alle Menschen unterliegen: Alter, Krankheit und Tod. (Bracht, 2013, S. 40)

Während an einer Stelle des Zitats bewusst auf die Legende, also die religiöse Innensicht, hingewiesen wird, ist der Text in den restlichen Passagen auch aufgrund der Wahl des Indikativs so geschrieben, als wäre dies eine historisch gesicherte Außensicht. Im Lehrmittel von Benno Bühlmann et al. (2009) findet sich diese Verschränkung zwischen Innen- und Außensicht im analysierten Kapitel zum Buddhismus indes nicht wieder.

In keiner der konsultierten religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur findet sich eine explizite Thematisierung der verschiedenen Perspektiven. Es herrscht jedoch eine wissenschaftliche Außenperspektive vor und nur vereinzelt (Lopez, 2002; Mitchell D.W. & Jacoby, 2014) kommen Praktizierende mit einer Innensicht zu Wort.

In medialen Berichterstattungen wird solch eine Perspektivenunterscheidung nicht eingeführt.

Nichtreligiöse Weltanschauungen

Des Weiteren fällt in der Analyse die weitgehende Absenz von nichtreligiösen Weltanschauungen auf. Bei den Lehrpersonen finden sich dazu keine expliziten Aussagen. Dies ist mutmaßlich teilweise darauf zurückzuführen, dass spezifisch nach Religion gefragt worden ist. In der Fachwegleitung zur Ausbildung findet sich dagegen die Erwähnung in folgender Form: »Es geht darum, soziokulturelle Zusammenhänge zu verstehen und mit Menschen verschiedener Religionen und Kulturen zusammenzuleben, auch wenn man sich selbst vielleicht nicht als religiös versteht« (Pädagogische Hochschule, 2017, S. 5). Damit wird jedoch eher auf die eigene Rolle als Lehrperson verwiesen als auf die Tatsache, dass Menschen ohne Religionszugehörigkeit ebenso an diesem Zusammenleben teilhaben. Dabei »sollten sich die Lehrerinnen und Lehrer ihres eigenen Standpunktes und ihrer eigenen Überzeugung bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen – unabhängig davon, ob sie sich selbst als religiös, religiös distanziert oder als nichtreligiös bezeichnen würden« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 7).

Im Lehrer:innenkommentar wird im Zusammenhang mit den nachfolgend dargestellten Seiten im Schüler:innenbuch zum »Weltverstehen« folgende Aussage ge-

macht: »Die modernen Wissenschaften haben den Anspruch, die Welt ohne Gott zu erklären (›methodischer Agnostizismus‹). Andere Kulturen (wie der Buddhismus) haben weniger Probleme mit der Akzeptanz von nebeneinander existierenden Weltperspektiven« (Zangger et al., 2013b, S. 148). Dies wird mit dem vorgestellten Projekt »*Science meets Dharma*« bekräftigt (2013c, Klassenmaterial 176.1), wobei dieses als »Dialog zwischen Religion und Naturwissenschaften« (S. 149) klassifiziert wird. Mit der Nennung des Buddhismus als Beispiel wird auf ein spezifisches Narrativ innerhalb der verschiedenen Deutungsweisen von Buddhismus Bezug genommen, welches diesen als wissenschaftskompatibel rahmt, während andere Deutungen unerwähnt bleiben.

Im Lehrplan (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) ist an einer Stelle von »weltanschaulichen Standpunkten« (RKE 3.2d) oder »Weltsichten« (RKE 4.2d) mit Bezug auf die Begegnung mit verschiedenen Menschen die Rede, womit nichtreligiöse Deutungsmuster der Welt mitgedacht werden. Überdies ist von Kulturen die Rede, etwa in Bezug auf Übergangsrituale (RKE 4.2b). Auch hier zeigt sich ein Fokus auf das Zusammenleben mit Menschen solcher Ansichten, ohne dass diese Weltdeutungen selbst als Thema in den Vordergrund rücken.

Im Lehrmittel werden Agnostizismus und Atheismus im Kapitel »Gretchenfrage« explizit thematisiert (Zangger et al., 2013a, S. 42), wobei zusätzlich ein Arbeitsblatt mit religionskritischen Aussagen zur Verfügung steht sowie ein Portrait von einem Freidenker (2013c, Klassenmaterial 42.3). Des Weiteren werden den »Zehn Geboten« aus der Bibel die »Zehn Angebote des evolutionären Humanismus« von Michael Schmidt-Salomon gegenübergestellt (2013c, Klassenmaterial 42.4). Außerdem wird über Religion und Naturwissenschaft diskutiert im Schüler:innenbuch (2013a, S. 176–177), wobei nochmals auf verschiedene Sichtweisen auf die Welt eingegangen wird, wie etwa die naturwissenschaftliche, die religiöse, die ethische oder wirtschaftliche (S. 178–179). Durch die Auflistung mag der Eindruck einer klaren Trennung dieser Perspektiven entstehen. Der Fokus auf Religion als einzig sinnstiftendes Deutungsmuster wird dadurch hervorgehoben, dass Portraits, welche den fünf »Weltreligionen« zugeordnet werden, in der klaren Überzahl sind und innerhalb dieser Portraits beinahe ausschließlich auf die Religion der Person fokussiert wird (vgl. V, 1. Tendenz 7). »Verschiedene Sichtweisen auf die Welt« sollen anschließend in einem Zwischenkapitel des Schüler:innenbuchs am Beispiel eines Baums erfahren werden, wobei verlangt wird »sich mit der Besonderheit von religiösen Perspektiven auf die Welt« auseinanderzusetzen. Hierdurch wird die religiöse Perspektive im Vergleich mit den anderen sprachlich als *besonders* markiert. Nachfolgend wird ausgesagt, dass der religiöse Blick eine symbolische Betrachtungsweise des Baums anböte und auf etwas Unsichtbares, wie die Schöpferkraft, verweise. Religion wird schließlich der Weltdeutung zugeordnet, wobei andere Schulfächer wie die Physik der »Erklärung des Kosmos« und die Biologie der »Evolution« zugerechnet werden (Zangger et al., 2013a, S. 179). Damit wird der Religion implizit die Hoheit über die

Weltdeutung zugesprochen, indem andere Fächer keinen Betrag zu leisten scheinen. In allen anderen analysierten Dokumenten lassen sich keine Aussagen zu diesem Deutungsmuster finden.

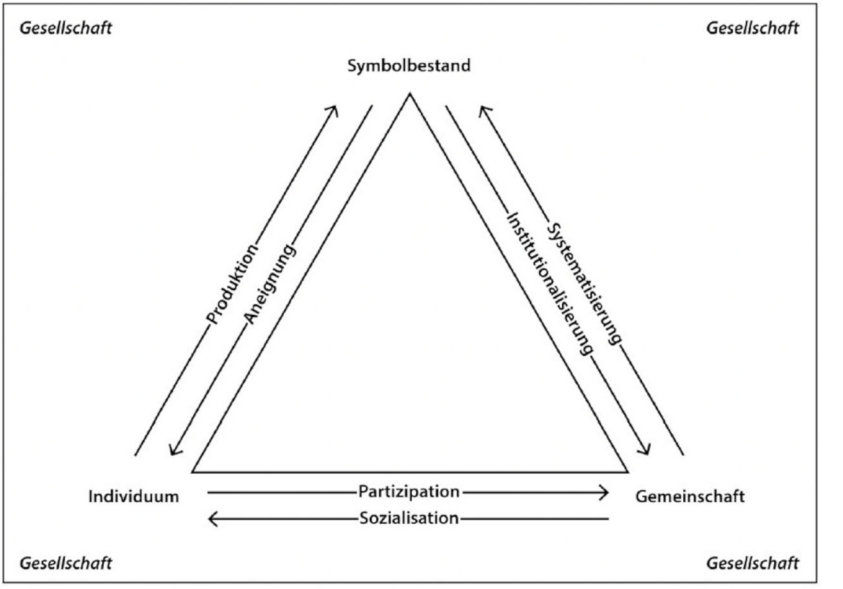
Zusammenfassend zeigt sich eine mehrheitliche Abwesenheit der Thematisierung von nichtreligiösen Weltanschauungen. Daher wurde von atheistischen Gruppierungen in der Phase der Lehrmittelentstehung Kritik geübt; ihre Sichtweisen würden zu wenig Geltung finden. Hierzu heißt es in der Neuen Zürcher Zeitung im Jahr 2013 zum Lehrmittel »Blickpunk« 3«, dass dieses säkulare Positionen ignorieren würde. Es sei damit keine neutrale Darstellung gegeben und es entstehe der Eindruck, dass nur Religionen für ethische Normen zuständig seien. Die Legitimation von Gewaltexzessen mit Religion werde des Weiteren ignoriert (Vögeli, 6. Juli). Auch in einem Tages Anzeiger Artikel wird darauf hingewiesen, dass nichtreligiösen Menschen etwas fehlen würde im Lehrmittel. Überdies würde zu wenig über Kultur gesprochen (Schneebeli, 2013, 6. Juli).

Diskussion: Die Willkürlichkeit und Widersprüchlichkeit der Religionsbegriffe

Wie die vorhergehende Analyse aufzeigt, finden sich im Diskurs verschiedenste Religionsverständnisse, die sich unterschiedlichsten religionswissenschaftlichen oder auch theologisch geprägten Paradigmen zuordnen lassen. Dabei zeigen sich teilweise im gleichen Dokument unterschiedliche Verständnisse, welche auch in Mischformen auftreten. Das laut den fachdidaktischen Dokumenten zu Grunde liegende kulturkundliche Paradigma wird mehrfach durchbrochen. Meist ist nicht ausgewiesen, um welches Paradigma es sich handelt, was ein bewusstes Entscheiden für oder gegen eine bestimmte Konzeptualisierung von Religion in Frage stellt. Religion wird in den analysierten Dokumenten teilweise eher kontextunabhängig definiert und festgelegt, was eine Essentialisierung und Fassung im Sinne eines klar umgrenzbaren Gegenstandes, entgegen der kulturwissenschaftlichen Grundlegung, leichter möglich macht. Überdies wird Religion im Diskurs, angelehnt an die fünf Konzepte von Woodhead (2011), häufig als Praxis, was als religiös gelesene Menschen demnach angeblich tun und glauben, oder als Identität klassifiziert. Diese Tendenz, Religion als maßgebenden Identitätsfaktor zu verstehen, wird im Folgenden noch diskutiert (vgl. V, 1. Tendenz 7). Durch die Analyse fällt bei den Lehrpersonen auf, dass diese Religion häufig in den Zusammenhang mit »Regeln« bringen, die es zu befolgen gälte. Dies bildet einen Kontrast zur diskursinternen Konzeptualisierung des Buddhismus als »regelarm« (vgl. Kapitel IV, 2.5). In Anlehnung an das religionswissenschaftliche Dreieck von Bochinger und Frank (2015) zeigt sich, dass über alle analysierten Dokumente hinweg alle drei Ecken, Symbolbestand, Individuum und Gemeinschaft, zum Tragen kommen, wobei sich bei den Lehrpersonen eine Tendenz zum Symbolbestand zeigt. Dabei kommen die Aushandlungsprozesse zwischen diesen

Ecken kaum zur Sprache und es besteht die Gefahr, diese als statisch zu betrachten.

Abb. 5: Religionswissenschaftliches Dreieck, Bochinger & Frank, 2015, S. 350.



Ebenso zeigt sich, dass auf ein Alltagsverständnis von Religion rekurriert wird (Bergunder, 2011; Greil, 2009) (vgl. II, 3.1). Diesem fehlt jedoch eine Meta-Ebene, auf der über die angewandten Konzepte nachgedacht werden könnte. Die mehrheitliche Abwesenheit von nichtreligiösen Weltdeutungen wird im Schlussteil im Zusammenhang mit der »Religiösierung« (Buchardt, 2014; Rissanen et al., 2020) besprochen. Die Tatsache, dass in vielen analysierten Dokumenten nicht darauf verwiesen wird, aus welcher Perspektive diese sprechen, respektive diese im Falle des Lehrmittels »Blickpunkt 3« auch vermischt auftreten, führt dazu, dass die Einhaltung der kulturkundlichen Prämisse des Diskurses erschwert wird, da durch die nicht explizierte Innenperspektive auch ein religiöses Lernen ermöglicht werden kann.

1.3 Religionskritische Haltungen

Durch die Analyse zeigt sich bei zwei Lehrpersonen eine dezidiert kritische Konzeptualisierung von Religion, welche teils in eine ablehnende Haltung übergeht, indem die Lehrperson in nachfolgender Aussage ihre Mühe mit der Religiosität anderer

Menschen bekundet. Es gilt sich nach Ansicht dieser Lehrperson für die Religionsfreiheit einzusetzen. Religion wird bewertet, und zwar negativ:

> Ich finde da ist es so/habe ich so das Gefühl, ist es so ein wenig so wie ich es mir gewöhnt bin, in den letzten vier Jahren bin ich in Graubünden gewesen, also ich bin von hier und ich bin dann nach [Ort] hoch, und die sind unglaublich katholisch gewesen, oder reformiert, es hat auch viele Reformierte gehabt, aber wahnsinnig christlich, ähm so, ich bin so recht (lacht)/ich habe recht Mühe gehabt mit dem so und so, weißt du, ja so und so und der Pfarrer hat wahnsinnig viel Einfluss gehabt in diesem Dorf, also ist ja eigentlich noch groß [Ort], oder, der Pfarrer hat dort sehr viel Einfluss gehabt und das hat mich manchmal recht also, ja, habe ich wirklich so ein wenig Wände herunterbrechen müssen, also probieren. (Barbara)

Religion wird in dieser Sichtweise teilweise als »einengend« charakterisiert, eine Thematik, auf die an anderer Stelle noch ausführlicher eingegangen wird, da insbesondere der Buddhismus hiervon häufig ausgenommen wird (vgl. IV, 2.5). So meint Catharina: »Die meisten Menschen sind in eine Religion hineingeboren und in eine Kultur, in eine Tradition hineingeboren, die ihnen eben einerseits ein Korsett geben, eben, ich sage Korsett, was vielleicht oft ein bisschen zu eng ist, aber oft vielleicht auch Haltung gibt«.

Diese explizit kritische Haltung findet sich in keinen anderen Dokumenten. Die geäußerte religionskritische Haltung kann im genannten Beispiel von Barbara nicht von den Vermittlungsabsichten ferngehalten werden, was im Exkurs im Kapitel IV, 1 ausführlicher besprochen wird. Ebenso finden sich Überschneidungen mit der Thematik der eigenen Intoleranz gegenüber Religion(en), welche im Kapitel IV, 3.4 besprochen wird.

1.4 Religionsaffirmative Haltungen

Durch die Analyse zeigt sich in mehreren Dokumenten die Bewertung, dass Religion etwas Positives[11] ist. Diese geht gehäuft mit der Nichterwähnung von als kritisch oder negativ gewerteten Tendenzen einher. Bei den Lehrpersonen finden sich folgende Aussagen zu dieser Thematik: » […] nicht zu werten und einfach möglichst positiv auch über diese Religionen sprechen und wenn man etwas Negatives finden will, findet man eh also äh, über alles und ähm […]« (Mehmed). Der Widerspruch zwischen »nicht werten« und »positiv« wird von der Lehrperson selbst vermutlich nicht als solcher aufgefasst oder zumindest nicht verbalisiert. Nicht Werten könnte hier jedoch gleichfalls das Vermeiden von Kritik meinen. Die zitierte Lehrperson bringt an anderer Stelle zum Ausdruck, dass sie Vorsicht dabei walten lasse,

11 Positiv wird hier im Sinne von bereichernd und konfliktfrei sowie nicht mit negativen Zuschreibungen behaftet verstanden.

was sie im Unterricht sage. Das Konzept von Religion als »Bereicherung« findet sich schließlich in folgender Aussage: »[…] sondern eine positive/also ich versuche einen positiven Zugang zu Religion zu schaffen ähm, so Wertschätzung auch, dass das eine Bereicherung ist für die Gesellschaft, dass unsere Kultur davon immer noch geprägt ist, so in die Richtung, ja« (Raphael). In folgender Äußerung zeigt sich schließlich spezifisch eine positive Konzeptualisierung des Buddhismus, insbesondere in Abgrenzung zu christlichen Konzepten, auf welche im Kapitel Buddhismus IV, 2.5 noch vertiefter eingegangen wird:

> […] dass wir alle Buddha werden können, ist ja eigentlich schön, schöner Gedanke und das ist die einzige Religion, bei der man etwas werden kann (lacht) bei der man nicht in eine Kaste reingehört oder bei der man in eine äh ja ich weiß auch nicht, schon mit Schuld geboren ist, mit Erbsünde, und allem Wüsten, dort ist man eigentlich noch relativ gut aufgehoben, finde ich. (Catharina)

Bei einer anderen Lehrperson wird das Vorhandensein von negativen Seiten nicht den Religionen zugeschrieben, sondern es seien die Menschen, welche diese dann schlecht machen. Die Religion bleibt dabei positiv verstanden:

> […] also ich probiere irgendwie so ein wenig, das zu vermitteln, dass es nicht an der Religion liegt, oder, also es ist ja keine Religion gewalttätig und alle Religionen: ja ›liebe deinen Nächsten‹ bla, bla und so oder, also das predigen eigentlich alle Religionen, also zumindest kenne ich keine, die das nicht predigt, und ähm, ich probiere dann den Schülern einfach zu vermitteln […]. (Barbara)

Im Unterricht ist es einer Lehrperson ebenfalls ein Anliegen, negative Seiten nicht zu betonen:

> Ich habe Mühe mit der Rolle der Frau [im Buddhismus], als jetzt, als Frau, ja, und das mache ich wie auch im Hinduismus das Kastensystem, ich tangiere das nicht, oder wenig, wie oder im Islam die Kopftuchdiskussion, man erwähnt es halt und dann ist es, man muss das ja dann nicht breittrampeln. (Catharina)

Eine andere Lehrperson lagert die Behandlung von für sie konfliktreichen Themen in die Ethik aus: »Die Konflikte, das mache ich dann unter Ethik, eben, äh, zum Beispiel Verhüllungsverbot, Rassismus, weil es so eine plurale, wir haben ja so viele Nationen in der Schule« (Raphael).

Folgende Aussage einer Lehrperson zeigt jedoch eine Reflexion des zu Beginn der Aussage gemachten »positiven Zugangs« zu Religion und will diesen ausbalancieren, indem auch gesellschaftliche »Problemzonen« zur Sprache kommen sollen. Damit antwortet die Lehrperson auf die Frage, ob auch konfliktreiche Themen im Unterricht Platz finden sollen oder nicht:

> Ah, ich finde unbedingt, ja, ja. Also, vor allem, also, genau, ich/ich finde jetzt einen positiven Zugang zu Religionen […] begrüsse ich, äh, ich finde, ich finde jetzt nicht man muss jetzt proaktiv von jeder Problemzone von jeder Religion das ausschlachten, also damit sage ich nicht, man soll nicht einen kritischen Zugang haben, weil die gibt es, diese Problemzonen, ähm aber dann als gesellschaftliches Phänomen und jetzt nicht nur gerade unmittelbar lokal sondern eben auch global, unbedingt finde ich, unbedingt thematisieren, ja, also viele Konflikte sind religiös motiviert, und, ich finde das sehr wichtig, eben auch unter einem historischen Blickwinkel, gesellschaftlichen Blickwinkel. (Matthias)

Weder in der Fachwegleitung noch im Lehrmittel-Kommentar für Lehrpersonen findet sich eine solch expliziert religionsaffirmative Haltung wie bei einigen Lehrpersonen. Allerdings fällt auch hier die Abwesenheit von kritischen Diskussionen und die Nichtaufnahme von negativen Religionsbewertungen aus dem öffentlichen Diskurs auf.

Im Lehrplan bemüht man sich um möglichst offene und nichtwertende Formulierungen in Bezug auf diese Thematik. Es wird kein Augenmerk auf konfliktreiche Bereiche gesetzt und die Begriffe »Gewalt« oder »Konflikte« werden nur im Zusammenhang mit den ethischen Kompetenzbereichen erwähnt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a).

Ein ähnliches Bild zeigt sich im Lehrmittel »Blickpunkt 3«, welches konfliktbehaftete Themen mehrheitlich auslässt (ausführlicher Kapitel IV, 2.5 und 3.4). Dies hängt unter anderem mit der Entstehungszeit des Lehrmittels zusammen (vgl. II, 1.3). Der im Lehrmittel untersuchte Buddhismus wird als etwas Lebensnahes, im oben genannten Sinne Positives konstruiert. Ein Beispiel dafür findet sich in der Auswahl des Fotos im Zwischenkapitel »Medien: Was in der Zeitung steht« (Zangger et al.,2013, S. 108–109), auf das im Kapitel IV, 2.2 vertieft eingegangen wird. Eine positive Konzeptualisierung zeigt sich auch auf der Doppelseite »Der Dharma« (S. 164–165). Dort wird ausgeführt, dass es zentral sei, ein »reines« Leben zu führen und »andere Menschen zu lieben und so glücklich zu werden«. Was unter »reinem« Leben zu verstehen ist, wird nicht weiter erklärt. »Glücklich werden« als Ziel buddhistischer Praxis ist eine Eigeninterpretation der Autor:innen, die eine modernistische, positive Wahrnehmung des Buddhismus (Baumann, M., 2012; McMahan, 2008) als glücklich machende Religion favorisiert. Buddhismus wird auf den Seiten »Der Sangha« (S. 170–171) weiter als eine Religion präsentiert, die einen »Weg aus dem Leiden« zu weisen weiß und »hilft, von Egoismus wegzukommen«. Den Begriff »Egoismus« in Bezug auf buddhistische Lehren zu verwenden, ist wiederum aus dem buddhistisch modernistischen Verständnis abgeleitet. Damit wird Buddhismus mehrfach mit als positiv konnotierten Konzepten in Verbindung gebracht.

Auch im ebenfalls von gewissen Lehrpersonen und teils in der Ausbildung verwendeten »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird Religion grundsätzlich

als etwas Positives und wie Frank (2014) feststellt, sogar als »Lebensgewinn« (S. 62) dargestellt. Bei Brachts Lehrmittel zu Hinduismus und Buddhismus (2013) wird Religion ebenfalls als positiv verstandene Bereicherung konzeptualisiert, wobei davon gelernt werden soll. Allerdings wird an einer Stelle auf vermeintlich »dunkle Seiten« des Buddhismus verwiesen, wie etwa die »Unterdrückung der Frau« (Bracht, 2013, S. 4).

In religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zum Buddhismus zeichnet sich der vorgefundene »*Textbook Buddhism*« (Berkwitz, 2016, S. 221) (vgl. IV, d) ebenfalls dadurch aus, dass konfliktreiche Themen innerhalb des Buddhismus kaum angesprochen werden. Es scheint bei gewissen Publikationen überdies ein implizites Religionsverständnis vorzuherrschen, welches Religion als etwas Positives und als *sui generis* (McCutcheon, 1997) charakterisiert. Insbesondere die Publikation von Landaw und Bodian (2017) ist hier zu erwähnen. Zum Teil wird schließlich aus einer religiösen Innensicht argumentiert, ohne dies jedoch auszuweisen, und es kommt eine Bewunderung für buddhistische Religion zum Ausdruck. So ist für Gombrich und Bechert (2002) der Buddhismus »eine Religion mit universellem Charakter, die in den Herzen der Menschen wohnt« (S. 18). In einzelnen Publikationen wird jedoch beispielsweise auf Gewalt im Namen des Buddhismus verwiesen, etwa in Freiberger und Kleine (2009) sowie in Keown (2001). Dieser thematisiert gar die neu zu verhandelnde Stellung der Frau im Buddhismus.[12]

In den Medien finden sich ebenfalls klare (Be-)Wertungen von Religion. Positive Berichterstattungen zum Buddhismus überwiegen dabei, wie im Kapitel Buddhismus IV, 2.5 sichtbar wird.

1.5 Ethisierung von Religion

In einigen relevanten Dokumenten zeigt sich ein Phänomen, dass im Folgenden mit dem Begriff »Ethisierung« (Lübbe, 2004) gekennzeichnet wird. Ethisierung zeichnet sich dadurch aus, dass eine bestimmte Religion oder Religion(en) im Allgemeinen als besonders ethisch orientiert betrachtet wird und die ethischen Richtlinien den Interessensfokus bilden. Infolgedessen werden die zugeschriebenen Grundwerte der betreffenden Religionen als zentral, gesellschaftsprägend und wertvoll angesehen, und im Falle von Lehrpersonen häufig auch als für die Vermittlung geeignet konzeptualisiert. Folgende Aussage illustriert dies:

12 Hier sei angemerkt, dass alle analysierten und im deutschsprachigen Raum diskursrelevanten Publikationen von Männern geschrieben wurden. In englischer Sprache liegen Werke von Frauen vor, wobei diese auch dort spärlich vorhanden sind, etwa von Cathy Cantwell (2010) »*Buddhism: The Basics*«. In deutscher Sprache ist neu noch »*Buddhismus 100 Seiten*« von Almut-Barbara Renger (2020) zu nennen, welches als Informations-, nicht aber als Analysequelle hinzugezogen worden ist.

> […] weil in allen Religionen geht es ja eigentlich darum, dass du gesellschaftsfähig bist, dass du den anderen nicht auf die Füße stehst, oder, im innersten Kern äh, dass du gut bist, so wie du bist, dass du willkommen bist, je nachdem, dass du geliebt bist, wie du bist, und wie willst du die Religion vermitteln, wenn du ihnen das als Grundsatz nicht vermittelst. (Selina)

Der Bezug auf »die« Religion im Singular in der letzten Zeile lässt die Frage offen, auf welche Religion hier referenziert wird. Die von dieser Lehrperson an anderer Stelle geäußerte christliche Orientierung lässt die Vermutung zu, dass das Christentum gemeint ist. Auch in dieser Aussage sind außerdem wiederum universalistische und an ein Weltreligionenparadigma angelehnte Tendenzen festzustellen.

Sowohl das Christentum wie auch der Buddhismus erfahren im Diskurs eine Ethisierung, wie folgende Aussage zeigt, wobei über die anderen drei im Lehrmittel vertretenen Religionen keine solchen Aussagen werden:

> Im Buddhismus gerade habe ich mega viel Ethik während dem Buddhismus gemacht, weil ich gefunden habe, das bietet sich ziemlich an, auch im Christentum habe recht viel auch christliche Ethik angeschaut und dann halt so ein wenig hinterdacht äh hinterfragt, ähm weil dort einfach schon recht viel Grundwissen da gewesen ist. Im Buddhismus zwar nicht, aber ich finde der Buddhismus bietet sich noch an mit ganz vielen Sachen um gewisse Fragen oder gewisse/wir haben dort recht lange über das Thema Leid und Glück dann halt gesprochen, während dem Buddhismus und dann manchmal wie ein wenig losgelöst von der Religion und dann aber wie einen Bezug geschaffen. (Amélie)

Auf die spezifische Ethisierung von Buddhismus wird im Kapitel IV, 2.7 erneut eingegangen. In den weiteren analysierten Dokumenten lässt sich diese Tendenz nicht in dieser Deutlichkeit ausmachen.

Diskussion: Bewertende Konzeptualisierungen von Religion sowie ungeklärter Religionsbegriff

In der Analyse zeigen sich positive wie auch negative Bewertungen von Religion. Damit werden diverse interne Setzungen missachtet, welche verlangen, Religion nicht zu bewerten und diese unvoreingenommen darzustellen. Dass Religion mehrheitlich positiv konzeptualisiert wird, ist mit Bezug auf das Lehrmittel auch auf dessen Entstehungszeit, wie im Kapitel II, 1 dargelegt worden ist, zu erklären. Dabei stand es im Nachhall von 9/11 im Vordergrund, religionsbezogene Toleranz zu fördern und zu gesellschaftlichem Frieden beizutragen. Religion wird durch diese Tendenzen wiederum auf eine bestimmte Sichtweise festgesetzt, welche Alternativdeutungen erschwert und so ein verengtes Bild von Religion ermöglicht.

Auffallend ist in Folge die Nichtthematisierung des Religionsbegriffs durch die analysierten Dokumente hindurch, mit Ausnahme der Lehrpersonen, die direkt danach gefragt wurden. Im Lehrer:innenkommentar des »Blickpunkt 3« (2013b) wird auf eine kulturwissenschaftliche Zugangsweise verwiesen (S. 7), der Religionsbegriff an und für sich wird jedoch nicht thematisiert. Auch in den weiteren didaktischen und religionswissenschaftlichen Publikationen ist diese Auslassung zu finden. Diese Absenz lässt verschiedene Interpretationsmöglichkeiten offen. So könnte ein impliziter Konsens darüber vorliegen, was unter Religion zu verstehen sei, etwa im Sinne des bereits erwähnten Alltagsverständnisses (Bergunder, 2011; Greil, 2009). Andererseits könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass eine Verständigung über den Religionsbegriff als nicht relevant erachtet wird. Ebenso könnte aus Gründen der Komplexität dieses Unterfangens davon Abstand genommen worden sein. Es wäre jedoch denkbar gewesen, im Sinne einer Meta-Diskussion anzusprechen, dass sich eine Definition schwierig gestaltet, wobei die vorhandenen konkurrierenden Konzepte betrachtet werden könnten. Das ist nicht geschehen. In dieser Analyse zeigt sich jedoch, dass die Nichtdefinierung verschiedenste, teils widersprüchliche und dem zu Grunde liegenden kulturkundlichen Paradigma entgegenlaufende Auslegungen des Begriffs zulässt. Die Definitionshoheit an die Lehrpersonen auszulagern, lässt eine große Bandbreite an möglichen Interpretationen zu, die nicht kontrolliert werden können.

Ein dialektisches Verständnis von Religion findet sich in den analysierten Dokumenten überdies selten. Vielmehr herrschen, wie bereits aufgezeigt, Festsetzungen und Wertungen im Positiven wie im Negativen vor.

1.6 Kulturbegriff und Zusammenhang von Religion und Kultur

Im Diskurs wird der Begriff »Kultur(en)« zwar mehrfach erwähnt, aber nicht eingehender beleuchtet, obschon dieser in der Namensgebung des Zürcher Faches vorkommt. In Bezug auf die Interviews mag dies damit zusammenhängen, dass direkt nach Religion, respektive Buddhismus gefragt worden ist, was sich für die anderen analysierten Dokumente jedoch nicht als Erklärung hinzuziehen lässt. Ebenso lässt sich aufgrund der Analyse keine Verhältnisbestimmung der zwei Begriffe ausmachen.

Bei den Lehrpersonen finden sich, wie bereits erwähnt, verschiedenste Aussagen dazu: Einerseits finden sich Verständnisse, welche Kultur als von Religion geprägt betrachten, etwa bei Matthias. Außerdem äußert sich Regula diesbezüglich: »diese Mangas, wie fest, dass dort auch die Kultur von diesem ostasiatischen Buddhismus dann drin ist, mit diesem Zen, wie fest, dass das drin ist, oder, was ist Kultur? Oder, weil Kultur so ist, zeigt sich ja dann eben der Buddhismus/ja genau«. Dabei wird eine »buddhistische Kultur« konzeptualisiert, welche Symbolgegenstände durchdringt. Die nachfolgende Aussage von Selina stellt Kultur als eindeutig in der

Religion verankert dar, wobei auch in Kultur Religion drin ist. Ohne Religion geht es hier also nicht: »Unsere Kultur ist in der Religion, also nein, ich finde es nicht, das siehst du, die Kultur ist in der Religion verankert und die Religion in der Kultur (…)«. Für Raphael ist »unsere« Kultur schließlich »durchtränkt« von Religiösem. Religion ist in diesem Verständnis die übergeordnete Größe:

> Unsere westliche Kultur ist ja durchtränkt von religiösen Chiffren, Symbolen und Konzepten und die Schüler hantieren mit denen, ohne zu wissen, woher sie kommen, nicht, und das heißt ich versuche dann einerseits da mal so ein bisschen die Ausgrabung zu starten (…) ich lebe in einer Kultur, die man nur durch Religion verstehbar machen kann. (Raphael)

Andererseits finden sich Konzepte, welche die beiden Begriffe parallel denken, wobei die Frage nach der Schnittmenge oder Unterschiedlichkeit offenbleibt. So stellt Mehmed die Begriffe nebeneinander, indem er sagt: »[…] ähm, ich finde, das Fach gibt Einblicke in verschiedene Kulturen und Traditionen und Religionen ähm«.

Auch Nima führt die beiden Begriffe parallel. Amélie schließlich sieht den Auftrag des Unterrichts darin, Sachen über »andere Kulturen« zu lernen, was implizit Religion als mehr oder weniger separaten Bereich eruiert.

Catharina macht sich Gedanken zur möglichen Zuordnung von Symbolbeständen zu einem der zwei Begriffe. Zugleich denkt sie über den Zusammenhang der Begriffe nach, der als »fließend« gekennzeichnet wird: »äh Loy Kathong, dass man die so ein wenig parallel, dass es immer ein Lichtfest überhaupt gibt, das finde ich sehr schön, dann all das mit dem Tanz, es hat nicht so viel mit Religion als mit Kultur zu tun, aber das ist okay, für die Schüler fließt das ja so ineinander mh«.

Im Allgemeinen Teil zur Facheinführung des Lehrplans findet sich folgende Aussage:

> Kulturen erschließen: Die Welt der Religionen ist den Schülerinnen und Schüler stufengemäß zu erschließen, wie dies Umgebung, gesellschaftliches Umfeld und globale Horizonte erfordern. Religionen werden sichtbar in kulturellen Spuren, in der Vielfalt religiöser Praxis, in religiösen Vorstellungen und ihren Wirkungen in der Gesellschaft. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) liest sich der Begriff Kultur an verschiedenen Stellen in den religionskundlichen Abschnitten. So lautet der Titel der Kompetenz RKE 3: »Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen«. Mit dieser Formulierung werden Religionen als ein Teil von Kultur gedacht. Bei 3.1d wird schließlich ausgeführt: »[die Lernenden] können Medienbeiträge zu Aspekten von Religionen und Kulturen vergleichen, nach ihrem sachlichen Gehalt fragen, sowie hinterfragen, wie Religionen und Kulturen in den

Medien dargestellt werden«. Bei RKE 4.2b wird überdies vermerkt: »können Übergangsrituale des Erwachsenwerdens in verschiedenen Religionen und Kulturen erläutern«. Bei den weiteren genannten Lehrplankompetenzen wird Religion und Kultur zumindest sprachlich als ein Nebeneinander gesetzt, wobei die Begriffe nicht weiter erklärt werden.

Ebenso lässt sich der Begriff Kultur in der Fachwegleitung für die Ausbildung finden. Hier heißt es mit Bezug auf die Voraussetzungen von Lehrpersonen: »Interesse an der Begegnung sowohl mit der eigenen Kultur als auch mit fremden Kulturen« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 13). Auch an dieser Stelle wird der Begriff jedoch nicht weiter geklärt.

Im Lehrer:innenkommentar lautet der Übertitel der Einleitung zu Beginn »Religion als Kultur« (Zangger et al., 2013b, S. 6). Es wird ausgeführt, dass Religion in diesem Unterricht als Kultur in den Blick komme. Weiter wird wiederum von einer kulturkundlichen Zugangsweise gesprochen, wobei erläutert wird, dass Religion jedoch nur »ein Bereich von Kultur« sei (S. 7). Auch wenn dies nicht explizit erwähnt wird, liegt die Vermutung nahe, dass an die Konzeptualisierung von Religion als Kultur im Sinne von Gladigow (beispielsweise 2005) angelehnt wird. Dennoch bleibt der Begriff Kultur unerklärt.

Im Schüler:innenbuch wird Kultur im Kapitel zum Buddhismus im Zusammenhang mit dem Portrait von *Lama Pema Wangyal* erwähnt. Dort heißt es, er sei »beeindruckt von der tibetischen Kultur«, wobei es für ihn schwierig geworden sei, seine Kultur weiterzuführen (Zangger et al., 2013a, S. 163). Hier fehlt jedoch ebenfalls eine Erklärung des Begriffs. In der Reportage über Gretzenbach wird der Begriff der »Thailändischen Kultur« verwendet (S. 155). Dabei wird auf Essen, Tanz sowie eine schweizer Kultur in Abgrenzung zur thailändischen Kultur Bezug genommen. Ebenso heißt es bei »Wie der Buddhismus in die Schweiz kam«, dass sich Elemente »buddhistischer Kultur […] in Kampfsportvereinen, im Fernsehen und in asiatischen Restaurants« finden lassen würden (Zangger et al., 2013a, S. 152).

Die Nichterwähnung des Begriffs lässt zwei mögliche Schlüsse zu: Einerseits kann vermutet werden, dass der Begriff nicht thematisierungswürdig ist, da dieser nicht als wichtig erachtet wurde. Andererseits könnte die Auslassung einer Erklärung auch bedeuten, dass von einer Klarheit des Begriffs in diesem Zusammenhang ausgegangen wurde oder dass die Thematisierung zu komplex wäre und man sich nicht auf Deutungsweisen festlegen wollte.

In der Analyse zeigt sich in einigen Dokumenten, dass einzelne Religionen und/oder Kulturen als in sich abgeschlossene Konstrukte gelesen werden. Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« manifestiert sich dies in der klaren Zuordnung von Menschen zu einem kulturellen und/oder religiösen Kontext, z.B. die »thailändische Buddhistin«. Ansatzweise werden diese Grenzen jedoch aufgeweicht, wenn in der gleichen Reportage auf das alltägliche Leben der betreffenden Person in der Schweiz Bezug genommen wird und damit ihre Zugehörigkeit zu diesem kulturellen Kontext,

unabhängig von Religion, markiert wird. Durch den Fokus der Reportage auf die Religion und Kultur der Person, tritt dies jedoch in den Hintergrund (Zangger et al., 2013a, S. 153–155). Auch in der Reportage zu einer bireligiösen Familie kommt diese Unabgeschlossenheit in Ansätzen zur Sprache (Zangger et al., 2013a, S. 144–145), indem die Möglichkeit solcher Familienkonstellationen überhaupt angesprochen wird.

Lehrpersonen zeigen ebenso eine Tendenz, klare Zuordnungen vorzunehmen, wenn sie zum Beispiel über Lernende sprechen und deren Herkunft und Religion benennen. Wie nachfolgende Aussage zeigt, werden »muslimische Schüler« als eine homogene Gruppe konzeptualisiert: »[…] weil die muslimischen Schüler, ich weiß nicht warum, aber die wissen sonst nix, aber sie wissen, dass die Chinesen die Uiguren verfolgen, also wenn irgendwo ein Moslem verfolgt wird, dann wissen sie das« (Raphael). Die muslimischen Schüler:innen interessieren sich im Verständnis dieser Lehrperson insbesondere für die Verfolgung von Menschen derselben Religionszugehörigkeit, was eine Religiösierung des Handelns und Denkens dieser Schüler:innen durch die Lehrperson aufzeigt. Dies kann in Anlehnung an Rogers Brubaker (2004, S. 206) auch als »*groupism*« bezeichnet werden. Der gleiche Lehrer generalisiert in ähnlicher Weise bei tibetischen Lernenden, wenn er meint »fast alle Tibeter heissen Tenzin«. Nachfolgende Aussage bringt jüdische Menschen direkt mit »Geboten und Verboten« sowie dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung und stellt diese damit wiederum als homogene Gruppe dar: »[…] weil es ist es niemand in der Klasse, sie kennen wenig Leute, die jüdisch sind und ich glaube es ist einfach spannend, dass die so viele Gebote und Verbote haben, ja, ich glaube es ist einfach spannend und dann weiß man ah vom Zweiten Weltkrieg her und so« (Regula).

Diskussion: ungeklärte Begrifflichkeiten, Verhältnisse und abschließende Konzeptualisierungen

Wie die Analyse aufzeigt, bleibt der Begriff Kultur weitgehend ungeklärt, ebenso wie das Verhältnis der beiden Begriffe Religion und Kultur. Nebst einer Verwendung im austauschbaren Sinne finden sich auch Konzepte der Parallelisierung oder der Verschränkung, wobei Kultur als *geprägt von* und als *untergeordnet zu* Religion betrachtet wird und nicht umgekehrt, wie dies ein kulturkundliches Verständnis vorsehen würde (Geertz, 1966).

Die letztere Konzeptualisierung birgt wiederum die Gefahr, nichtreligiöse Deutungsmuster auszuschließen und Kultur ebenfalls als klar abgrenzbare Einheit zu verstehen. Dadurch ergeben sich die gleichen Problematiken, wie sie für den Religionsbegriff in nachfolgenden Kapiteln aufgearbeitet werden. Die klaren Zuteilungen zu einer bestimmten Religion, einer bestimmten Kultur, führen zu einer Homogenisierung gelebter Realitäten und ermöglichen ein Schubladendenken, welches die so gelesenen Menschen unter Umständen stereotypisiert (vgl. IV, 2.2).

Exkurs: Einflussnahme von Überzeugungen der Lehrpersonen auf die Vermittlungsabsichten

Durch die Analyse stellt sich mit Bezug auf den Religionsbegriff wie auch die anderen eruierten Deutungsmuster die Frage, inwiefern deren Konzeptualisierungen Einfluss auf die Vermittlungsabsichten der Lehrpersonen nehmen. Dazu kann in Anlehnung an bereits vorhandene Forschungen festgehalten werden: Wissen wird in der Lehrer:innenausbildung, wie bereits erwähnt, nicht als *tabula rasa* erworben. Die eigenen Vorlieben und Erfahrungen, Schlüsselereignisse sowie im Laufe des Lebens angeeignete Überzeugungen prägen, was als vermittlungswert betrachtet wird (Freisler & Paskow, 2016; Meister, 2005; Reh & Schelle, 2006; Terhart et al., 2011). Auch die subjektive Philosophie des Schulfachs (Bromme, 1992) und wie die Profession insgesamt verstanden wird (Tenorth, 2006), sind für die Vermittlungsabsichten entscheidend. Ferner gilt es anzumerken, dass sowohl das eigene Religionsverständnis wie gleichfalls die Werthaltungen etwas sind, was in Subjekten gegen äußere Einflüsse relativ stabil ist, da es stark durch die Sozialisation und individuelle Erfahrungen geprägt ist, was auch die *Conceptual Change* Forschung bestätigt (Di Sessa, 2009; Vosniadou, 2008). Dies vermag ansatzweise zu erklären, warum einige der befragten Lehrpersonen kaum zwischen ihren persönlichen Religionsverständnissen und Überzeugungen sowie jenen, die sie in ihrer Rolle als Lehrperson in der Vermittlung umsetzen möchten, trennen können. Angelehnt an Kurt Reusser und Christine Pauli (2014) kann daher im schulischen Kontext von »berufsbezogenen Überzeugungen« gesprochen werden, die als »affektiv aufgeladene Bewertungskomponenten« agieren. Diese werden vom jeweiligen Subjekt für wahr und wertvoll gehalten und vermögen dem beruflichen Agieren und Denken Struktur sowie Sicherheit zu verleihen (S. 476). Da religiöse und weltanschauliche Überzeugungen oft einen identitätsstiftenden Charakter haben, fällt eine Distanzierung anscheinend besonders schwer.

Wie vorhergehend erläutert, liegen den didaktischen Entwürfen außerdem verschiedene Religionsbegriffe zu Grunde, die verbunden sind mit der Auswahl von Inhalten und Zielen (Jödicke, 2013; Liljestrand, 2015; Rota & Bleisch, 2017). Überdies findet sich bei Lehrpersonen häufig ein Alltagsverständnis von Religion, welches auch für die Vermittlung eine Rolle spielt (Bergunder, 2011; Bleisch & Bietenhard, 2018) (vgl. II, 3.1). Mit Bezug auf die religiös-weltanschauliche Orientierung von Lehrpersonen und deren Einfluss auf die professionelle Rolle besteht hierbei Forschungsbedarf (Pirner, 2013).

Lehrpersonen unterschieden sich schließlich darin, ob und wie sie ihre persönlichen Überzeugungen im Bereich Religion vom Unterricht fernhalten können oder nicht. Unterricht über Religion ist als »individuelle Konstruktionsleistung von Lehrpersonen« zu betrachten (Bleisch & Bietenhard, 2018, S. 46). Dies kann in vorliegen-

der Forschung mit Bezug auf die Vermittlungsabsichten ansatzweise bestätigt werden.

Gewisse Lehrpersonen markieren auf sprachlicher Ebene eine Unterscheidung zwischen dem, was sie persönlich glauben und denken und dem, was sie im Unterricht thematisieren möchten. Hierbei wird diese Trennung von drei Lehrpersonen explizit als herausfordernd eingestuft. Dies lässt sich beispielsweise bei Matthias beobachten, der Teilzeit als Pastor in einer christlichen Kirche arbeitet:

> Ah ja, ich, ich habe für mich ein christliches Bekenntnis und das äh, genau, das ist ja auch mein professioneller Anspruch, das hat nicht eine Prominenz im Unterricht. Spannend ist, dass ich immer wieder gefragt werde: ›Was ist denn?‹ und dann sage ich es natürlich, ich ähm, genau, finde unter Umständen, ein wenig unter dem Blickwinkel, finde ich es gar nicht am einfachsten das Christentum zu vermitteln, muss ich auch noch sagen, es ist äh, man hat dann wie einen anderen, man muss dann wie den, den (…) die Ebene switchen, muss man bewusster machen als bei Religionen, bei denen man nicht einen persönlichen Bezug hat, genau, ja […]. (Matthias)

Mit dieser Thematik des Wechselns der Ebene im Unterricht verbindet Amélie eine Angst, wie nachfolgende Aussage illustriert: »[…] lustigerweise habe ich das im Christentum, habe ich am stärksten diese Angst gehabt, dass ich das Gefühl gehabt habe, ich werde jetzt irgendetwas Religion/Religiöses erzählen, sondern ich will wirklich einfach Facts, von außen betrachtet, genau ähm« (Amélie).

Bei anderen Lehrpersonen in dieser Forschung findet diese bewusste Unterscheidung zumindest verbal nicht statt. Dabei werden etwa die eigenen positiven Haltungen zum Buddhismus als vermittlungswert betrachtet, wie nachfolgende Aussagen einer Lehrperson demonstrieren. Während sich in der ersten Aussage ihre positive Einstellung zum Buddhismus zeigt, findet sich in der zweiten Aussage eine explizite Vermittlungsabsicht dieser Ansichten:

> Buddhismus ist für mich die Religion ohne Gott, die eigentlich (…) nur, ist jetzt ein wenig salopp, nur, aber die nur aus einer Lebenshaltung besteht, und zwar aus einer Lebenshaltung, die für mich, ich würde sagen, es besteht aus 100 % Respekt. Ich respektiere mich, ich respektiere die anderen, und/und ich urteile entsprechend auch nicht, also es ist ein Respekt und nicht Urteilen, wenn du so möchtest, was ich absolut eine gigantische Leistung finde (…) also wenn du so den Dalai Lama darüber reden hörst, über den Umgang von/von den Chinesen mit den Tibetern, wie/wie absolut sachlich, neutral und nicht verurteilend er das kann, und wie er sogar ein Stück weit Verständnis haben kann für die andere Seite (lacht), oder […]. (Selina)

> […] und ich finde auch einfach die Lebenshaltung, die die Buddhisten haben, finde ich ganz eine Spannende, es ist eigentlich das, was ich so ein bisschen möchte, dass meine Schüler sich ein wenig im Umgang mit anderen/ein wenig in diesem Bereich bewegen, sag ich so ein wenig, eben, ich akzeptiere alles andere genau so, solange es mich selber nicht stört, sage ich immer […]. (Selina)

Dabei scheint es irrelevant, was für eine Art von Überzeugung vorliegt. Wie das obige Beispiel mit Matthias zeigt, ist ein Bewusstsein für die Notwendigkeit eines Abstand Nehmens von der privaten Rolle im Unterricht bei ihm laut eigener Aussage vorhanden, während eine andere Lehrperson, die sich selbst als religiös distanziert beschreibt, ihre religionskritische Haltung laut eigener Aussage nur schwerlich von Unterricht fernzuhalten vermag. Dies manifestiert sich darin, dass sie Mühe im Umgang mit »sehr gläubigen« Menschen in und außerhalb der Schule bekundet:

> […] ich bin mal drei Monate in Indien reisen gewesen und habe mich dann wirklich so ein wenig probiert mich mit dem Hinduismus auseinanderzusetzen, Buddhismus hat es dort ja auch, und ich habe gemerkt, ich/ich verstehe es nicht, oder also, es ist mir so fremd, dass ich wirklich sagen muss, ich verstehe es nicht und ich bin auch sonst nicht so ein religiöser Mensch und ich habe manchmal wirklich Mühe mit diesen eben, wenn es dann so ein wenig extrem wird (lacht), egal welche Religion, da habe ich wirklich so ein wenig Mühe, ja, das ist dann vielleicht auch die Herausforderung, dass man das auch akzeptiert, wenn ein Schüler sehr, sehr gläubig ist, ja, oder und so ein wenig auch wie man sich ausdrückt im Unterricht, das finde ich manchmal auch noch schwierig ähm, man probiert ja da sehr neutral zu sein und allen einen Platz zu geben […]. (Barbara)

Durch die vorliegende Forschung zeigt sich außerdem, dass Lehrpersonen explizit auf Erlebnisse und Erfahrungen aus ihrem privaten Leben sowie ihrer Lebensgeschichte rekurrieren (Steiger, 2019, S. 14). Sie beziehen sich damit auf ihren »Alltagsverstand« (Sutter, 2016). Berger und Luckmann (2018) verstehen darunter, dass alltägliches Denken von Routinen und Typsierungen sowie Normalitätsvorstellungen von Situationen und Personen geprägt ist. Dies kann zu einer »Blindheit des Alltags« führen, welche bestimmte, nicht zumutbare Erfahrungen ausschließt und den Alltag so »normal und krisensicher« macht (Jeggle, 1978, S. 12). Diese Selektivität der Wahrnehmung ist mitbestimmend für die vorgefundenen Tendenzen des Ausschlusses von Mehrdeutigkeiten und der subjektiven Festsetzungen und trägt so zur Problematik der Missrepräsentation von Religion(en) und Buddhismus bei. Hierbei zeigt sich eine Verknüpfung mit der ebenfalls vorzufindenden geringen Ambiguitätstoleranz (vgl. V, 1. Tendenz 3). Alltägliches Wissen basiert dabei vor allem auf Erfahrungen des täglichen Lebens und ist emotional gebunden (Sutter, 2016, S. 55), was dessen Infragestellung und Veränderung so konfliktreich und schwer macht. Gleichzeitig ist alltägliches Wissen auch ein historisches Produkt

und unterliegt daher Veränderungen, wobei es sich gesellschaftlichen Bedingungen anpasst. Dies zeigt sich exemplarisch im analysierten Diskurs, indem die aktuellen medialen und gesellschaftlichen Konzeptualisierungen in den anderen relevanten Dokumenten wiederzufinden sind, sich aber gleichzeitig auch weiterhin Paradigmen aus der Zeit der Facheinführung halten, insbesondere bei akademisch darin sozialisierten Lehrpersonen und in den rasch von Veralterung betroffenen Materialien (vgl. V, 1. Die bewahrende Grundtendenz des Diskurses).

2. Deutungsmuster von Buddhismus als Konzept und als Vermittlungswissen

In der vorliegenden Analyse zeigen sich verschiedene Deutungsmuster zum Buddhismus, auf die im Folgenden eingegangen wird. Diese überlappen sich dabei teilweise gegenseitig und sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Wie auch bei den anderen eruierten zentralen Themen zeigen sich Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten. Die eruierten Themen werden anschließend zuerst analysiert, kontextualisiert, mit Beispielen unterlegt und abschließend diskutiert.

2.1 Die Festlegung von Buddhismus

Es zeigt sich in den analysierten Dokumenten eine Tendenz, den Buddhismus zu ent-diversifizieren und festzusetzen. Dies geschieht erstens durch die Fokussierung auf bestimmte Strömungen innerhalb des Buddhismus. Zweitens werden gewisse Themen als gesamtbuddhistisch einheitlich verstanden und drittens werden interindividuelle Unterschiede gelebter Religion selten angesprochen. Viertens wird Buddhismus durch die Anwendung eines bestimmten Religionsbegriffs festgesetzt, indem etwa durch die Konzeptualisierung als Philosophie andere Deutungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden. Dabei verstärken sich die verschiedenen Dokumente in diesen Festsetzungen gegenseitig. Die verschiedenen Formen von Festsetzungen treten in einzelnen Dokumenten überdies häufig gemeinsam und nicht klar voneinander abgrenzbar auf. In Anbetracht der Festsetzung auf bestimmte innerbuddhistische Strömungen findet sich vor allem eine Bezugnahme auf »thailändischen Buddhismus«, »tibetischen Buddhismus« und »Zen-Buddhismus«. Diese werden im Folgenden einzeln besprochen, wobei auch darauf eingegangen wird, wie diese Festsetzung angesichts der Schweizer Religionslandschaft zu erklären ist.

Sämtliche befragten Lehrpersonen beschränken die Thematisierung von innerbuddhistischen Strömungen auf die im Lehrmittel vorhandenen und zeigen damit die erste genannte Tendenz der Festsetzung auf bestimmte innerbuddhistische Strömungen. Aus religionswissenschaftlicher Perspektive sind geografisch

einschränkende Begriffe, die verschiedene buddhistische Strömungen mit Ländernamen klar voneinander abgrenzen, wie bereits erwähnt, kritisch zu betrachten (Swearer, 2016). Daher werden die genannten Begriffe hier bei der ersten Nennung ebenfalls in Anführungszeichen gesetzt.

Im Anschluss an diese Tendenz der Einschränkung auf bestimmte Richtungen möchten gewisse Lehrpersonen ganz von einer Thematisierung von verschiedenen Strömungen absehen, wie folgende Aussage zeigt: »Ich spreche eigentlich immer nur vom Buddhismus. Ähm, ich weiß, dass es verschiedene Richtungen gibt, ich verzichte aber im Unterricht um die näher, um näher auf die einzugehen« (Ines). Selina empfindet die Darstellungen von verschiedenen Strömungen aus nachfolgenden Gründen ebenfalls als nicht erstrebenswert:

> Warum machst du es extra kompliziert für die Schüler? Und das habe ich im Buddhismus eben auch ein wenig das Gefühl, man will wie allen Rechnung tragen, das kann man aber nicht, also das kannst du schon, aber dann müssen wir für eine Religion ein Jahr verwenden und dann ist es auch nicht mehr spannend, also, darum habe ich das weggelassen (lacht). (Selina)

Bei den Lehrpersonen zeigt sich ebenso die zweite genannte Tendenz zur Festsetzung, wobei Themen als gesamtbuddhistisch einheitlich gedeutet werden. Dies zeigt sich in Aussagen, die Diversität nicht erwähnen und stattdessen die Homogenität des Buddhismus betonen, insbesondere mit Bezug auf die Vermittlung. Diese homogenisierenden Sichtweisen überwiegen dabei. So wird etwa »die Biografie des Buddha« (Mehmed) oder »der Lebensweg des Buddha« (Matthias und Amélie) thematisiert, wobei weder auf deren Legendencharakter noch auf die sich unterscheidenden regionalen Versionen hingewiesen wird.

Einheitlichkeit wird auch betont, wenn thematisch vorgegangen wird und beispielsweise das Thema *Leiden* bei mehreren Lehrpersonen in Unterrichtsreihen über Buddhismus eine zentrale Stellung einnimmt. Leiden wird entsprechend als zentraler und klar definierbarer Symbolbestand des Buddhismus gedeutet. Ein weiteres Beispiel für eine gesamtbuddhistische Homogenisierung von Inhalten findet sich in dieser Aussage:

> […] aber es hat sicher Sachen gehabt wie die Drei Juwelen, bei denen sie so ein wenig die Grund Grundpfeiler, ich habe das bei allen Religionen so ein wenig angeschaut, was sind so die Grundwerte oder die Grund ähm Sachen so ein wenig, Faktenwissen, hat es sicher drin gehabt ähm, genau und wir haben/genau, also wir haben so die Lebensgeschichte vom Buddha haben wir angeschaut und dann halt eben diese Erleuchtung, über das haben wir recht viel diskutiert auch und das hat sie mega interessiert, das haben sie mega spannend gefunden. (Amélie)

Auffallend an dieser Aussage ist der Vergleich zu anderen Religionen, der sich scheinbar via »Grundpfeiler« herstellen lässt. Damit gerät nicht nur die Diversität im Sinne von verschiedenen vorhandenen innerbuddhistischen Strömungen aus dem Blickfeld, sondern auch die effektiv durch Praktizierende gelebte Diversität, die sich interindividuell unterscheidet. Damit zeigt sich die dritte genannte Form der Festsetzung, indem interindividuelle Unterschiede der gelebten Religion minimiert oder nicht angesprochen werden. Diese dritte Tendenz der Festsetzung durch Lehrpersonen wird an anderen Stellen dieser Analyse ausführlicher besprochen.

Entgegen der beschriebenen Tendenz zur Festsetzung zeigt sich bei Lehrpersonen ansatzweise ein Bewusstsein für die verschiedenen Aspekte von innerer Diversität von Religionen, wie das folgende Beispiel zeigt. Religion wird in nachfolgender Aussage dementsprechend als etwas konzipiert, dass sich intraindividuell unterscheidet. Überdies wird damit die Verwendung des Singular bei der Bezeichnung von Religionen in Frage gestellt. Zugleich zeigt sich erneut das kulturwissenschaftlich geprägte Religionsverständnis dieser Lehrperson, wenn Religionen mit menschengemachten Ideen gleichgesetzt werden (vgl. II, 2.1):

> […] und es gibt ja nicht *den* [Hervorhebung LSM] Buddhismus, wie es auch nicht *den* [Hervorhebung LSM] Hinduismus gibt, es gibt verschiedene gelebte Formen von dieser Idee, umgesetzte Formen und ich denke, das ist so mannigfaltig wie es Klöster diesbezüglich gibt, wie es Familien gibt und da in der Schweiz dann auch nochmals, also wir haben jetzt da diese in Rikon, da sind jetzt da diese Gelbmützen, ja, es gibt verschiedene, was sie mitnehmen sollen ist deine Frage gewesen, die Schüler, sie sollen ja, sie sollen sich das anschauen, sie sollen wie in eine andere Welt hineinschauen und die Eigenheiten erkennen, ich finde das schön und sich auch mal Gedanken machen. (Catharina)

Für die Vermittlung konzipiert es diese Lehrperson als zentral, dass Lernende durch die Begegnung mit dieser Diversität, das »Hineinschauen in eine andere Welt«, eine Horizonterweiterung erreichen können, die das ihnen bereits Bekannte übersteigt.

Eine Festsetzung des vierten Typus, indem ein bestimmter (Religions-)Begriff die Sichtweise einschränkt, findet sich bei den Lehrpersonen, die den Buddhismus ausschließlich als Philosophie konzeptualisieren. Im nachfolgenden Beispiel betrachtet die gleiche Lehrperson wie in vorhergehender Aussage es als zentral, dies in der Vermittlung zu betonen, wobei damit die Deutung als Religion, zumindest in dieser Aussage, ausgeschlossen wird. Den Vergleichsmaßstab bilden dabei andere Religionen, wobei vermutlich an die vier im Lehrmittel genannten Religionen gedacht und somit erneut an eine Weltreligionenlogik angeschlossen wird. Weitere Beispiele dieser Konzeptualisierung finden sich im Kapitel IV, 2.6:

> Ähm, es ist eine Lebensanschauung, eine Lebensphilosophie, auch ein äh *Way of Life,* man, man lebt anders, (…) aber sie ist zu wenig Religion, um sie im gleichen Atemzug mit den Religionen zu nennen, sie ist ähm, eben ein Lebensstil, eine Lebenseinstellung, die man kennenlernen kann, die man auch ausprobieren kann, und darum meditieren wir dann auch oder versuchen das. (Catharina)

Ebenfalls eine Form der Festsetzung durch die Anwendung eines bestimmten Religionsbegriffs sowie durch die gesamtbuddhistisch identische Konzeptualisierung von Themen lässt sich in folgender Aussage finden:

> […] da geht es dann nur um den Buddhismus (…) also wieder gleich aufgebaut: Infos auswendig wissen, so die wichtigsten Lebensdaten, das können sie dann lernen wie Voci, ist reines Reproduzieren, dann Dinge verstehen, die vier Ausfahrten von Siddharta, das überprüfe ich dann mit Bildern, so zum Ankreuzen, was ist das oder so, dann, was ist das Nirvana und was ist Meditation. Und Nirvana da, glaube ich, arbeite ich dann auch mit irgendwelchen Metaphern oder so, Meditation ist dann mit Bildern. Und dann, ich kenne die Lebensstationen und die Reihenfolge, das haben wir gleich bei Mohammed gemacht. (Raphael)

In dieser Aussage wird einerseits vermutlich erneut im Weltreligionenparadigma gedacht, wenn Buddha mit Mohammed verglichen wird. Andererseits zeigt sich (fach-)didaktisch ein Fokus auf deklaratives Wissen, welches Begriffe und Kernkonzepte in den Vordergrund stellt, die wiederum gesamtbuddhistisch betrachtet werden (vgl. IV, 5). So werden etwa die »Ausfahrten von Siddharta« als etwas betrachtet, was innerhalb verschiedener buddhistischer Strömungen nur eine mögliche Konzeptualisierung erfahren kann.

Auch weitere Dokumente nehmen auf die innere Diversität von Religionen Bezug, wobei im Folgenden ausgeführt wird, was die einzelnen analysierten Texte darunter verstehen. In der Fachwegleitung zur Ausbildung von Lehrpersonen für Religionen, Kulturen, Ethik der Pädagogischen Hochschule Zürich wird von »verschiedenen Religionen und Kulturen« sowie von der »Diversität möglicher Lebensstile« gesprochen (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 3), wobei keine namentliche Nennung bestimmter Strömungen erfolgt, was die Auswahl von konkreten Inhalten offenlässt. Damit wird auf Diversität im Sinne der unterschiedlichen (in der Schweiz vorhandenen) Religionen und Kulturen verwiesen, ansatzweise auch auf interindividuelle Unterschiede von kulturell, religiös oder anderweitig geprägten Lebensentwürfen.

Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird Diversität innerhalb der verschiedenen im Lehrmittel abgebildeten Religionen direkt angesprochen, wenn es heißt: »Dabei wird auch auf die Vielfalt innerhalb der jeweiligen religiösen Tradition geachtet« (Zangger et al., 2013b, S. 7). Diese soll folglich im

Unterricht abgebildet werden. Ebenso wird Diversität durch den hinterlegten kulturkundlichen Religionsbegriff angestrebt, welcher verschiedene Deutungsmöglichkeiten offenlässt, indem nicht gefragt wird, was Religion ist, sondern was im gezeigten Kontext als Religion betrachtet wird und warum dies der Fall ist, in Anlehnung an ein kulturkundliches Paradigma (Gladigow & Kippenberg, 1988).

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) finden sich keine direkten Vorgaben dazu, welche innerreligiösen Strömungen mit Bezug auf den Buddhismus Eingang in den Unterricht finden sollen. Es wird jedoch auf Diversität im Sinne eines Vorhandenseins von verschiedenen Religionsgemeinschaften sowie innerreligiösen Strömungen in der Gesellschaft verwiesen, was den Grundstein dafür legt, diese im Unterricht miteinzubeziehen. So heißt es bei RKE 4.2d die Schüler:innen »können Angehörigen verschiedener Religionen und Weltsichten begegnen«. Explizit um innere Diversität geht es bei RKE 4.4d: »können verschiedene Auslegungen innerhalb der Religion erkennen«, wobei der bestimmte Artikel mutmaßlich als im Sinne von »innerhalb einer bestimmten Religion« zu deuten ist.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) wird innere Diversität in Bezug auf die untersuchten Reportagen abgebildet, indem jedes Portrait und jede Reportage eine:n Praktizierende:n einer anderen innerreligiösen Strömung vorstellt. Damit wird einerseits auf verschiedene innerbuddhistische Strömungen wie auch auf intraindividuelle Unterschiede der gelebten Religion eingegangen. Hierbei wurde auf deren Vorkommen in der Schweiz geachtet, was dem Grundkonzept des Lehrmittels entspricht. Deshalb ist der tibetische Buddhismus, der thailändische Buddhismus sowie der Zen-Buddhismus mit je einem Portrait vertreten. Auf der Seite zum Orientierungswissen »Der Sangha« (S. 170–171) werden als »die drei großen Traditionen« namentlich »Theravada, das Fahrzeug der Alten«, »Mahayana, das große Fahrzeug« und »Vajrayana, das Diamantfahrzeug, der tantrische Buddhismus in Tibet« erwähnt.

Wird die zahlenmäßige Verbreitung verschiedener buddhistischer Strömungen in der Schweiz betrachtet, müsste auch der »vietnamesische Buddhismus« thematisiert werden (Baumann, M., 2000), was zumindest im obligatorischen Lehrmittel nicht geschieht und auch in den Medien wenig Aufmerksamkeit erfährt. Der vietnamesische Buddhismus findet jedoch im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) Erwähnung. Im gleichen Buch wird ebenfalls von den drei Richtungen »Theravada«, »Mahayana« und »Vajrayana« gesprochen, wobei diese mit einer Tabelle vergleichsartig dargestellt werden (S. 112). Um innere Diversität der gelebten Religion zu zeigen, wird unter dem Titel »Gesichter der Religion« eine vietnamesische Familie portraitiert (S. 99–100) sowie über ein *Vesakh* Fest in einem Nonnenkloster in Gelfingen berichtet (S. 125–126). Beim Lehrmittel von Bracht (2013) wird von den »drei Fahrzeugen« gesprochen (S. 62–65). Weitere Formen von Diversität lassen sich nicht finden.

In religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zu Buddhismus zeigt sich indes ein Hin- und Heroszillieren zwischen dem Versuch, den Buddhismus in Form von unterschiedlichsten Strömungen und Konzepten möglichst divers abzubilden und andererseits einen gemeinsamen Nenner zu finden und Themen gesamtbuddhistisch als homogen zu betrachten, um den Überbegriff Buddhismus weiterhin aufrecht erhalten zu können. Dies zeigt sich bereits in den jeweiligen Inhaltsverzeichnissen. Einerseits finden sich Untertitel wie »Der Buddha, seine Lehre und seine Gemeinde« (Gombrich & Bechert, 2002) oder etwa »*The Buddhism path: the way of calm and insight*« (Gethin, 1998) die darauf schließen lassen, dass diese Themenbereiche strömungsübergreifend vorhanden sind. Daneben werden explizit verschiedene Strömungen wie Theravada, Mahayana oder der tibetische Buddhismus erwähnt. Auch hier bleibt es jedoch meist bei der Unterteilung in diese drei Strömungen. Die Werke unterscheiden sich indes darin, wie stark sie Diversität oder Einheitlichkeit betonen und wie sie dies tun. Lopez (2002) etwa versucht Diversität zu betonen, indem er mit drei verschiedenen Berichten über Buddhist:innen beginnt, die unterschiedliche Facetten und geographische Verortungen buddhistischer Strömungen aufzeigen. In den weiteren im Inhaltsverzeichnis aufgeführten Inhalten steht ebenso Diversität im Vordergrund. So wird beispielsweise unter »monastisches Leben« auf verschiedene geographische Regionen und Strömungen des Buddhismus eingegangen. Von Brück (2007) erwähnt dafür, abgesehen von einem Einführungskapitel, einem Abschnitt zum Studium des Buddhismus, Quellentexten und einem Kapitel über »den historischen Buddha Siddhārtha Gautama Śākyamuni« nur noch verschiedene Regionen und Zeiten, wie etwa »die Lehren des frühen Buddhismus« oder »Buddhismus in China«. Freiberger und Kleine (2009) eröffnen beispielsweise unter dem Übertitel »Meditation«, Diversität, indem sie diese für verschiedene buddhistische Schulen gesondert vorstellen. Keown (2001) setzt mehrheitlich auf Einheitlichkeit und geht nur in drei Kapiteln: »Mahayana«, »Buddhismus in Asien« sowie »Buddhismus im Westen« explizit auf verschiedene Strömungen ein. Die Vielfalt gelebter Religion kommt nur in den Werken von Lopez (2002) und Mitchell D.W. und Jacoby (2014) zu tragen, welche Religionsangehörige portraitieren.

Die Hin- und Herbewegung zwischen der Abbildung von Diversität und der Betonung von gesamtbuddhistischen Gemeinsamkeiten prägt auch das Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a). Die Lebenslegende von *Buddha Śākyamuni* wird, wie bereits durch Lehrpersonen, auch im Lehrmittel »Blickpunkt 3« als gesamtbuddhistisch identisch konzeptualisiert, da nur eine Version davon zu finden ist (KM 156), wobei sich erst im Lehrer:innenkommentar der Hinweis darauf findet, dass es sich um »die legendäre Darstellung seines Lebens« handelt (Zangger et al., 2013b, S. 141). Im Kommentar zur Methode der Bildbetrachtung (S. 144–145) wird allerdings wieder gesagt: »Buddha-Figuren erinnern an eine Schlüsselerfahrung im *Leben* [Hervorhebung LSM] Siddharthas«. Während durch die verschiedenen Portraits die innerbuddhistische Diversität hervorgehoben wird, zeigen die drei

Seiten zum Orientierungswissen Informationen zu *buddha, dharma* und *sangha*, die als gesamtbuddhistisch einheitlich konzeptualisiert werden. Da die Portraits und Reportagen anteilsmäßig überwiegen, lässt sich eine Tendenz zur Betonung von Diversität in Bezug auf unterschiedliche Strömungen feststellen, wobei, wie erwähnt, nur der thailändische, der tibetische und der Zen- Buddhismus zur Sprache kommen.

Im Lehrmittel von Bracht (2013) findet dagegen durch den reinen Fokus auf Symbolbestände und die Sprachwahl mit Sätzen wie: »Der Buddhismus ist…« (beispielsweise mehrfach auf S. 64) eine klare Vereindeutigung statt. Beim »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird die Vereindeutigung, welche durch die Sachtexte stattfindet, durch die erwähnten Seiten »Gesichter der Religion« etwas durchbrochen.

Diskussion: Vereindeutigung des Buddhismus

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Diskurs mittels verschiedener Strategien eine Vereindeutigung dessen stattfindet, was Buddhismus angeblich *ist*. So wird nicht nur auf die drei innerbuddhistischen Strömungen des thailändischen, tibetischen und Zen-Buddhismus fokussiert, sondern es werden Themen als Buddhismus übergreifend identisch gedeutet. Überdies werden interindividuelle Unterschiede der gelebten Religion kaum thematisiert. Durch die Anwendung eines bestimmten Religionsbegriffs erfolgt schließlich erneut eine Einengung, die alternative Deutungen kaum zulässt. In den fachdidaktischen relevanten Dokumenten wird innere Diversität in ihren verschiedenen erwähnten Aspekten zwar als vermittlungswert betrachtet, jedoch tatsächlich nur ansatzweise aufgezeigt.

Die Notwendigkeit zur Didaktisierung (Schneuwly, 2021) begünstigt diese Festsetzungen in mehrfacher Hinsicht. Einerseits geschieht durch die Auswahl im Lehrmittel eine Festsetzung und Reduktion auf bestimmte Strömungen innerhalb des Buddhismus, welche nicht die effektive Verbreitung und Diversität in der Schweiz abbildet. Da die Lehrpersonen diese Festsetzung übernehmen, wird die Möglichkeit innerbuddhistische Diversität aufzuzeigen didaktisch nicht ausgeschöpft. Dies setzt die bereits erwähnte Zielsetzung des Lehrplans, die besagt: »(Lernende) können verschiedene Auslegungen innerhalb der Religion erkennen« (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a, RKE 4.4d.) demnach nur ansatzweise um.

Obschon das Lehrmittel mittels Portraits von Praktizierenden auf interindividuelle Unterschiede gelebter Religion hinarbeitet, kommt diese nicht wie angedacht zum Tragen. So wird durch Lehrpersonen aus Zeit- oder auch Sympathiegründen (vgl. nachfolgende Aussage von Selina im Abschnitt zu Zen-Buddhismus) ausgewählt und unter Umständen nur ein Portrait gelesen. Dies kann dazu führen, dass diese Person durch die Lernenden als repräsentativ für alle Buddhist:innen wahrgenommen wird (Cotter & Robertson, 2016). Schließlich finden sich innerhalb der

Portraits teilweise stereotypierende Tendenzen (vgl. nachfolgende Analysen einzelner Reportagen), was die Sichtweise wiederum einschränken kann.

Andererseits findet sich in einigen Diskursdokumenten ein Oszillieren zwischen der Darstellung von Diversität und der Betonung der zusammenhaltenden Elemente, die den Containerbegriff Buddhismus rechtfertigen, wobei die vermeintlich homogenen, gemeinsamen Elemente in den religionswissenschaftlichen Einführungstexten wie in den Aussagen der Lehrpersonen überwiegen. Die Möglichkeit, Diversität innerhalb den allen buddhistischen Strömungen gemeinsamen Elementen wie *buddha, dharma, sangha* darzustellen, wird insbesondere von den didaktischen Materialien nicht ausgeschöpft.

Dabei wären aktuelle fachwissenschaftliche Publikationen vorhanden, welche ein diverseres, ambiguitätstoleranteres Bild von Buddhismus vermitteln, wobei gelebte Religion vielseitig portraitiert und besprochen wird und auch innerbuddhistische Kontroversen thematisiert werden (etwa Lewis, 2014; Lopez, 2005; McGovern, 2016; Mitchell D. W. & Jacoby, 2014; Renger, 2020). Diese richten sich jedoch eher an *Buddhist Scholars* oder Studierende der Religionswissenschaft und dürften Lehrpersonen in den allermeisten Fällen nicht bekannt sein.

Letztlich wird die Einengung durch festsetzende Religionsbegriffe befördert, wozu insbesondere die ausschließliche Deutung des Buddhismus als Philosophie zu zählen ist, die bei Lehrpersonen wie gleichfalls in religionswissenschaftlichen Einführungstexten sowie medialen Berichterstattungen vorhanden ist (vgl. IV, 2.6). Im Folgenden soll nun spezifisch auf die einzelnen erwähnten innerbuddhistischen Strömungen eingegangen werden, die im Diskurs dominant sind.

2.2 Vorherrschende buddhistische Strömungen

Thailändischer Buddhismus

Das gehäufte Vorkommen des thailändischen Buddhismus in verschiedenen relevanten Dokumenten, insbesondere im Lehrmittel, ist vermutlich auf dessen Verbreitung in der Schweiz zurückzuführen. Historisch gesehen, geht die weitreichendere Bekanntheit dieser buddhistischen Strömung in der Schweiz in die 1980er Jahre zurück (vgl. II, 1.2). Bei den Lehrpersonen finden sich folgende Aussagen, die sich explizit auf den thailändischen Buddhismus beziehen:

> […] äh, diese Teilung, dass die Religion eben im eben, äh wie soll ich sagen, in Thailand speziell gelebt wird, das sind einfach so kleine Posten, wo es sich selber so weiterentwickelt hat, die man nicht mal vergleichen kann, die ganz verschieden/ich meine Thailand der thailändische König, der jetzt nicht mehr lebt, war jetzt das Oberhaupt, ja, für die anderen ist es der Dalai Lama. (Catharina)

Diese Lehrperson äußert ein Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit von regional gelebten Formen von Buddhismus, was das Aufzeigen von Diversität mit Bezug auf innerbuddhistische Strömungen ermöglichen würde. Allerdings wird in derselben Aussage ein Vergleich mit einem anderen buddhistischen »Oberhaupt« hergestellt, dem *Dalai Lama*, um eine vermeintliche Gemeinsamkeit der verschiedenen buddhistischen Strömungen hervorzuheben. Hiermit zeigt sich erneut die Tendenz einer Hin- und Herbewegung zwischen Gemeinsamkeiten und Differenzen. Nachfolgende Aussage derselben Lehrperson vergleicht Darstellungen im Lehrmittel mit der Realität von Lernenden:

> Der globale Blick ist bei mir immer drin und ich muss dir ganz ehrlich sagen, wie es da gelebt wird, ich freue mich immer, wenn ich irgendjemanden in der Klasse habe, der irgend uns, es gibt thailändische Buddhisten oder die zumindest eine thailändische Mutter haben und und ähm dann ist es etwas anderes, sie hat jetzt, etwa vor drei Jahren ist das gewesen, gesagt es hat einfach sehr wenig mit dem zu tun, was hier im Buch steht, also ja, aber das ist halt wie es gelebt ist. Ich finde die Welt sehr wichtig, gerade in der heutigen Zeit, wir fahren ja dort hin, es gibt kaum jemand, der noch nicht in Thailand gewesen ist. (Catharina)

Thailändischer Buddhismus wird als Beispiel genommen, um zu reklamieren, dass gelebte Diversität im Lehrmittel »Blickpunkt 3« nicht adäquat zur Geltung komme. Der Einbezug von Lernenden als Auskunftgeber:innen zu ihrer Religion wird an anderer Stelle besprochen (vgl. IV, 4). Thailand wird außerdem als Reiseland qualifiziert.

In der folgenden Aussage wird Thailand erneut als Reiseziel beschrieben, dessen Besuch in diesem Falle die Konversion eines Bekannten animiert hat. Dabei eröffnet die Lehrperson auch eine fachdidaktische Sichtweise, indem über eine mögliche Begegnung der Lernenden mit Buddhist:innen nachgedacht wird:

> //Sie sind//beide konvertiert. Sie sind beide so gebürtige Schweizer, äh, christlich aufgewachsen, nachher äh mit äh, also als junge Erwachsene haben sie sich dann äh zum Buddhismus bekannt. Ähm, ich weiß, dass der eine zum Beispiel oft in Thailand war und dort eigentlich entschieden hat ähm, ja, sich zu dem zu bekennen, ähm (…) vielleicht wäre es für Schüler schon interessant, um von ihnen zu hören, hey ja, warum haben sie sich dafür entschieden und was sind die Gründe. (Mehmed)

Die von diesen Lehrpersonen geäußerte Wahrnehmung von Thailand als Reiseland ist ebenso in der medialen Berichterstattung in der Schweiz verbreitet.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird in der Reportage »Das Loy-Krathong-Fest in Gretzenbach – Ehre dem Buddha, dem König, den Mönchen« (Zangger et al., 2013a, S. 153–155) der thailändische Buddhismus in der Schweiz thematisiert. Legitimiert

werden kann dies mit der Lehrplankompetenz RKE 4.3 zu »Festtraditionen« (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a). Die Reportage portraitiert das buddhistische Zentrum in Gretzenbach am Tag des Loy-Krathong-Festes. Darin werden ein Schweizer, Peter Ernst, der nach der Heirat mit einer Thailänderin zum Buddhismus konvertiert ist, sowie seine Tochter und zwei thailändische Frauen mit einem Satz zitiert: »Hier ist unsere Heimat« (Zangger et al., 2013, S. 155), wobei die Schweiz gemeint ist. Dabei wird nicht klar, welche der beiden Frauen dies gesagt hat oder ob beide diese Aussage (gleichzeitig) geäussert haben. Überdies wird die stattfindende »Miss Loy Krathong«-Wahl beschrieben sowie der Ursprung des Festes erläutert. Zur Verbreitung der Theravada Tradition in der Schweiz und zur Zuwanderung wird gesagt:

> Rud 10'000 Thailänderinnen und Thailänder leben in der Schweiz – die meisten davon sind Frauen, die in die Schweiz geheiratet haben. Einige von ihnen haben hier eine glückliche Liebe und eine Familie gefunden, andere werden von Heimweh und Problemen geplagt. Hier im Tempel finden sie einen Ort, wo sie ihre Kultur leben und bei den Mönchen Trost und Rat erhalten können. (Zangger et al., 2013a, S. 155)

Dabei wird nicht weiter ausgeführt, welche Probleme hier angesprochen werden oder wie die Tatsache dieser zahlreichen Heiraten in die Schweiz zu erklären ist. Der Tempelbesuch scheint dabei die Lösung für die erwähnten Probleme zu bieten. Andere Migrationsgründe kommen nicht zur Sprache. Der Tempel wird als kulturelles Zentrum konzipiert, welches auch eine Unterstützungsfunktion in sozialen Problemlagen übernimmt, wie dies bereits in der Selbstdeklaration auf der Homepage der Fall ist (vgl. II, 1.2). Peter Ernst wird mit der Aussage zitiert: »Wichtig für uns Buddhisten ist die Vorstellung von Karma«. Die Erklärung zu *karma* im Text lautet schließlich, dass jeder Mensch für sein Tun selbst verantwortlich sei. Es bleibt ungeklärt, warum gerade er an dieser Stelle zu Wort kommt und nicht eine der anwesenden Frauen, respektive seine nicht namentlich genannte thailändische Ehefrau. In der Reportage wird davon gesprochen, dass im Tempel »thailändische Kultur« gelebt werde, was außerdem als Überschrift für den folgenden Abschnitt verwendet wird. Diese wird mit nachstehenden Worten beschrieben: »Die jungen Damen zeigen einen traditionellen Tanz, das Buffet ist üppig; grünes Curry mit Poulet, Papaya Salate und gebratenes Gemüse an einer pikanten Chilisauce, kunstvoll geschnittene Ananas«. Diese Erläuterung findet sich vor der Erwähnung der sich abspielenden Miss-Wahl, über die es heißt: »[…] acht Schönheiten in traditionell thailändischen Kostümen konkurrieren in einer perfekt inszenierten Show um den Titel der ›Miss Loy Krathong‹« (S. 155). Dazu ist folgendes Bild abgedruckt, wobei die Bildunterschrift lautet: »Die Mädchen führen einen traditionellen Tanz vor«.

Abb. 6: Illustration Reportage Loy-Krathong, Zangger et al., 2013a, S. 154, © David Coulin



Im letzten Abschnitt der Reportage heißt es: »Frauen mit Namen wie Mali Beringer oder Nutari Hirmer« würden sagen »Hier ist unsere Heimat«. Zitiert wird auch Lisa, die Tochter von Peter Ernst, die sagt: »Wenn ich im Zentrum bin, bin ich ganz Thailänderin […] und sonst Schweizerin« (Zangger et al., 2013a, S. 155). Durch die gewählte Formulierung »mit Namen wie« wird eine Entpersonalisierung der entsprechenden Personen vorgenommen und diese werden als Gruppe konzeptualisiert, die sich unter anderem durch die Namen abgrenzen lässt. Weiter heißt es im Text über den Bruder: »Wie viele seiner Kollegen hat er sich für die Schweizer Kultur entschieden und ist kaum mehr im Tempel anzutreffen«. Lisa Ernst wird zitiert, um den Begriff *punya,* welcher im Text mit »Gutes tun« übersetzt wird, zu erklären. Sie seien: »etwas vorsichtiger […] als andere mit dem, was wir tun oder sagen« (S. 155). Das Personalpronomen *sie* bezieht sich hier vermutlich auf die (thailändischen) Buddhist:innen.

Resümierend kann festgehalten werden: In dieser Reportage werden Männern die Rolle des Auskunftsgebers (Peter Ernst) oder des kulturell Distanzierten (der Bruder) zugewiesen, während Frauen und Mädchen unbekannten Namens am Schönheitswettbewerb mitmachen, sich im Zentrum engagieren, aber in der Reportage kaum zu Wort kommen und »etwas vorsichtig« sind mit dem, was sie sagen. Über Thailand als Land werden keine Ausführungen gemacht. In einem Informationskasten wird einzig auf die Bedeutung des Königs für Thailand hingewiesen, dessen Mutter dieser Tempel gewidmet ist.

Im Lehrmittel von Bühler et al. (2009) findet sich einzig in der bereits erwähnten Übersichtstabelle zu den drei Strömungen *Theravada, Mahayana, Vajrayana* in der Zeile zu Länder/Gebiete beim *Theravada* der Begriff Thailand. Bei Bracht (2013) wird nicht spezifisch auf den thailändischen Buddhismus Bezug genommen.

In religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zu Buddhismus findet sich in allen analysierten Publikationen, welche auf verschiedene innerbuddhistische Strömungen Bezug nehmen, eine Referenz auf Thailand, wobei nicht in allen Fällen vom thailändischen Buddhismus gesprochen wird, sondern die »*Theravada Tradition*« unter anderem innerhalb Thailands dargestellt wird.

Abschließend lässt sich feststellen, dass der thailändische Buddhismus in den analysierten Dokumenten eine präsente Rolle innehat. Dabei wird auf die in die Schweiz immigrierten thailändischen Frauen fokussiert, wobei diese nicht selbst zu Wort kommen, dafür in spezifischer Weise abgebildet werden. Buddhismus wird von den anwesenden Männern gedeutet. Auch in diesem Abschnitt zeigt sich eine Festsetzung dessen, was (thailändischen) Buddhismus angeblich ausmacht. An dieser Stelle sei angemerkt, dass Buddhismus über die verschiedenen Strömungen hinweg und in den gesamten analysierten Dokumenten beinahe ausschließlich durch Männer gedeutet wird, etwa in den religionswissenschaftlichen Einführungslektüren und den Lehrmitteln. Dabei sind nicht nur die Autoren allesamt männlich, sondern auch die Mehrheit der dargestellten Buddhist:innen im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a).

Tibetischer Buddhismus

Nebst dem thailändischen Buddhismus ist insbesondere der tibetische Buddhismus diskursprägend, wie nachfolgend aufgezeigt wird. In anschließender Aussage einer männlichen Lehrperson zeigen sich stereotype Vorstellungen zu tibetischen Lernenden, was sich in der von ihr angenommenen vermeintlichen Gleichheit der Namen zeigt:

> Sie müssen ziemlich am Beginn, so erstes Quintal, müssen sie den Vornamen untersuchen, und da kommen natürlich die Tenzins, oder, die Tibeter heissen ja fast alle Tenzin, einen habe ich jetzt der heißt Karma, passt ja dann auch gut, (lacht) und dann müssen sie das erklären, also einen Vortrag halten, und da kommt dann immer ganz stark, ja der Dalai Lama der war mal in Zürich. (Raphael)

Tibet und tibetischer Buddhismus als Unterrichtsthema findet sich in verschiedenen Aussagen von Lehrpersonen. Hierbei ist die regionale Verbreitung ein zentrales Kriterium für die Aufnahme dieser innerbuddhistischen Strömung im Unterricht, da Lernende diese Thematik von sich aus einbringen würden:

> […] und es gibt dann einen Abschlussfilm, und der ist mir ganz wichtig, nämlich Kundun von Scorsese, und den habe ich ganz bewusst gewählt, wir haben eine tibetische Community, eine größere hier in [Dorf], es gibt unten im Dorf auch ein Momo-Restaurant und ich habe eigentlich jedes Schuljahr, kommen neue tibetische Schüler, also wo die Eltern dann meistens vor den Kommunisten, oder Groß-

> eltern, geflohen sind oder, die haben auch praktisch jedes Jahr bei den Abschlussprojekten Tibet irgendwie drin, und darum ist mir dann eben auch dieser Kundun, und ich finde ihn besser wie Sieben Jahre in Tibet, weil man mehr von der Religion einfach sieht. (Raphael)

Tibetischer Buddhismus wird mittels des Films *Kundun* abgehandelt. Dieser amerikanische Spielfilm lehnt sich an die Lebensgeschichte des 14. *Dalai Lama* an. Wie in Folge dargelegt wird, finden sich darin zahlreiche Stereotype zu Tibet. Eine weitere Lehrperson (Selina) gibt an, den Film *Der letzte Dalai Lama* zu schauen. Auch Reiseerfahrungen werden als Grund aufgeführt, um den tibetischen Buddhismus im Unterricht zu behandeln, wie folgende Aussage zeigt:

> […] in dem Tibet, ja das hat mich wahnsinnig berührt, wie diese Menschen, also Frauen vor allem, die da wirklich auf alle Vieren gehen und dann da diesen Weg zurücklegen, bis zu diesem heiligen Altar hin oder wo auch immer und dass es nach Butter riecht und wirklich so diese, diese Butterlämpchen, die sie haben und auf den Strassen, wie sie da ihre Gebetstrommeln schwingen und ja, also das und ich habe dann auch in einem Shop irgendwo in Zürich, der verkauft glaube ich wirklich irgendwo von, was auch immer, alles, habe ich ein Gebetstrommelchen kommen lassen und Tibetfähnchen und dann zeige ich dann wirklich jeweils auch die Bilder, die ich selber gemacht habe. Genau, das ist schon, ja, das ist so/das ist so der lebhafteste Bezug und im Dorf wo, also ich wohne in [Dorf] und in [Dorf] ist recht eng verbandelt und dort hat es eine Frau gehabt, die ist aus dem Tibet geflüchtet und da ist mal eine Reportage gewesen mal vor ein paar Jahren über sie, wie sie eben dann via Nepal und Indien da in die Schweiz gekommen ist und ich habe das dann aus dieser Dorfzeitung ausgeschnitten und habe das dann ab und zu verwendet. (Ines)

Mit dieser Aussage wird auf die eigene emotionale Betroffenheit und die darauffolgende Handlung, den Kauf von Andenken in der Schweiz, fokussiert. Ebenso wird die Thematisierung im Unterricht durch die lokale Anwesenheit dieser Strömung in Form einer im Dorf lebenden Frau begründet, wozu mit einem Zeitungsartikel gearbeitet wird.

In anschließender Aussage wird dem *Dalai Lama* gar eine »götterähnliche« Rolle zugeordnet und es findet ein Vergleich mit dem Christentum als Referenzgröße statt (vgl. IV, 3.3):

> […] ja, also es lebt von Figuren würde ich sagen, jetzt auch der Dalai Lama, ist ist ja so eine zentrale Figur, das wiederum ist natürlich nicht, da hat der Buddhismus nicht eine äh äh Einzelstellung, aber, gleichzeitig insofern wiederum eine Einzelstellung weil es ja nicht ein Gott ist, eben, das Christentum hat auch eine zentrale Figur, aber ist anders lokalisiert und im, also Buddha selbst, und die er-

> leuchteten Größen, bis hin aktuell zum Dalai Lama, ähm, ja, ich würde sagen, dass so präsente Figuren, aktuell, die zum Teil fast schon so ein wenig Götterfunktion haben, aber doch klar nicht sind, das würde ich schon so sagen, und was vielleicht auch Buddhismus noch ausmacht, mehr auf inhaltlicher Ebene, ist natürlich schon, jetzt der Lebensweg vom Buddha. (Matthias)

Dabei wird, wiederum angelehnt an ein Weltreligionenparadigma, vergleichend zu anderen Religionen gedacht. Eine weitere Lehrperson stellt sich die Frage, ob es vertretbar sei, nach Tibet zu reisen, wobei eine Verknüpfung zu Politik und Geschichte hergestellt wird:

> Ja, und natürlich den Dalai Lama, also Tibet würde ich sehr gerne mal bereisen, wobei es ist auch eine ethische Frage, ob man da die Chinesen unterstützen soll, aber dieses Lhasa, dieser Potala Palast auch ein [unverst.] Ich finde die Geschichte extrem spannend, ähm, ja. (Raphael)

Nachfolgend wird der Tibetkonflikt als im Unterricht vermittelbar konzeptualisiert:

> Ich habe dann noch einen Exkurs über den Tibetkonflikt gemacht und da im Rahmen von dem haben wir mit dem [Portrait vom Mönch] auch gearbeitet, und ich habe/ich mache dann auch mir wie eine PowerPoint habe ich mir gemacht mit verschiedenen Themen, aus verschiedenen Bereichen Sachen zusammengesammelt. (Selina)

Der *Dalai Lama* wird ebenfalls als Unterrichtsthematik erwähnt:

> Im Buddhismus habe ich jetzt den Dalai Lama immer durchgenommen, weil ich einfach so einen Bezug zu dem habe. Dann haben wir den und dann noch so ein wenig Zitate angeschaut zum Beispiel, dass sie wie ein wenig wissen, wer ist das. (Nima)

Als Begründung wird der eigene Bezug angegeben, den diese Lehrperson zum *14. Dalai Lama* hat. Dieser wird in ihrer Familie als »seine Heiligkeit« referenziert.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird der tibetische Buddhismus mit einer Reportage zum Institut in Rikon sowie einem dazugehörigen Portrait von einem dort lebenden Mönch thematisiert. Die Reportage trägt den Titel »Leben im Kloster« (Zangger et al., 2013a, S. 158–160). Hierbei handelt es sich um eine derjenigen Reportagen, d.h. eine kontextualisierte Form der Wissensvermittlung, bei der Sachwissen durch eine Auseinandersetzung mit Praktizierenden einer bestimmten religiösen Strömung vermittelt wird. In dieser Reportage geht es darum, die »Drei Juwelen« anhand des Alltags der Mönche im Tibet Institut Rikon kennen zu lernen. Was unter den Fachbegriffen *buddha, dharma* und *sangha* zu verstehen ist,

wird im Lehrmittel erst im Verlauf des Textes anhand von konkreten Beispielen geklärt. Zusätzlich wird in einem der drei Informationskästen nochmals auf die »Drei Juwelen« Bezug genommen. So wird beschrieben, dass praktizierende Buddhist:innen sich durch das Sprechen der Zufluchtsformel (*trisharana*) den »Drei Juwelen« unterwerfen. Der Begriff »unterwerfen« wird jedoch nicht ausgeführt. Als Einstieg in den Text wird der Weg zum Kloster beschrieben und erwähnt, dass dieser durch die »acht Glück verheißenden Symbole geschmückt« ist. Es wird nicht expliziert, was darunter zu verstehen ist. Im Kloster wird als erstes der Gebetsraum ausführlicher beschrieben, wobei von einem »mächtigen gläsernen Schrein« und von Schränken, welche »von oben bis unten mit alten, in Tüchern eingewickelten Schriften voll sind« berichtet wird. Wie vom Lehrmittelkonzept vorgesehen, finden sich in dieser Reportage drei Kästen mit Begriffserläuterungen, welche die religionswissenschaftliche Außensicht repräsentieren. So wird in einem der drei erklärt, dass tibetische Gebetsfahnen in und um das Tibet-Institut präsent sind, wobei auf die Bedeutung der Farben und die Idee der Verbreitung der Gebete durch den Wind eingegangen wird. Gebetsfahnen sind außerdem quer über die Reportage hinweg abgedruckt. Dass diese im öffentlichen Raum in der Schweiz auch eine politische Dimension haben können, wird indes nicht aufgegriffen. Erklärungen zur geopolitischen Situation von Tibet und der Zusammenhang zwischen dieser Situation und der großen Diasporagemeinde in der Schweiz werden ebenso wenig gegeben. Weitere Teile der Reportage im Kloster werden an anderer Stelle ausführlicher analysiert, da sich dort vor allem die »Fremdheitsthematik« aufzeigen lässt (vgl. IV, 2.4).

Im direkt anschließenden Portrait von *Lama Pema Wangyal* mit dem Titel »Wir sind es gewohnt, anderswo zu leben« (Zangger et al., 2013a, S. 162–163), wird dieser folgendermaßen zitiert: »Ich war beeindruckt von der tibetischen Kultur und wollte das Erbe meiner Verwandten weiterpflegen«. Der Begriff Religion wird hier nicht verwendet. Weiter wird ausgeführt, dass der *Dalai Lama* beschlossen habe, einen Lehrgang ins Leben zu rufen, »der buddhistischen Mönchen einen Zugang zu den Grundlagen der westlichen Naturwissenschaften ermöglichen sollte«, zu dessen Absolvierung er in die Schweiz kam.[13] Im Anschluss heißt es: »Es ist auch schwierig geworden, unsere Kultur weiterzuführen«. Warum dies aus seiner Sicht so ist, wird nicht erläutert. Das nachfolgende Foto ist folgendermaßen betitelt: »Lama Pema Wangyal zeigt die Reliquie eines Mitgefühl-Buddhas (S. 162). Im Text heißt es dazu: »Es handelt sich um ein Knochenteil, das sich vermehrt – wie das positive Denken«. Diese Aussage wird, abgesehen von der Bebilderung, ebenfalls nicht weiter erklärt.

13 Zur im Diskurs angenommenen Beziehung von Naturwissenschaft und Buddhismus vgl. Kapitel II, 3.2

Abb. 7: Lama Pema Wangyal und Knochenreliquie, Zangger et al., 2013a, S. 162, © David Coulin



Auf einer Seite des Zwischenkapitels »Auftritt und Wirkung« (Zangger et al., 2013a, S. 76) wird der tibetische Buddhismus ebenfalls implizit zum Thema. Sichtbar ist ein Zeitungsausschnitt mit einer Person in einer tibetischen Mönchsrobe. Die Überschrift des Artikels lautet: »Die Leute halten mich für den Dalai Lama«, wobei die Bekanntheit des *Dalai Lama* vorausgesetzt wird. Auf den *Dalai Lama* wird auch im Kapitel »Medien: Was in der Zeitung steht« (Zangger et al. 2013, S. 108) Bezug genommen. Abgedruckt ist ein Artikel mit dem Titel: »Seine Heiligkeit erlaubt sich einen Scherz«, wobei der 14. *Dalai Lama* mit einem Nasenspray in der Nase zu sehen ist. Diese Situation sei als Antwort zu der Frage, was er von der Mexiko-Grippe halte, entstanden. Warum gerade diese Headline ausgewählt worden ist, erschließt sich aus dem Zusammenhang nicht. Soll der 14. *Dalai Lama* familiarisiert werden, Nähe hergestellt werden? Ebenso hätte Information zum Tibetkonflikt an dieser Stelle stehen können.

Auf der Doppelseite »Der Sangha« (Zangger et al., 2013a, S. 170–171) wird betont, dass in den buddhistischen Ländern Asiens keine zentrale, übergeordnete Institution oder Autorität vorhanden sei, aber etwa der *Dalai Lama* ein hohes Ansehen genieße. An dieser Stelle wird einmal mehr Bezug auf den *Dalai Lama* genommen. Dabei

wird nicht erwähnt, dass dieser innerhalb des tibetischen Buddhismus nicht von allen Schulen als Oberhaupt akzeptiert wird. In der Reportage »Leben im Kloster« (S. 158–159) findet sich ebenfalls eine mehrfache Erwähnung des *14. Dalai Lama*. Er wird mit den Begriffen »Begleiter, Hoffnungsträger und Meister, der den Weg zeigt« bezeichnet.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird nur am Rande auf den tibetischen Buddhismus eingegangen, indem dieser in einer Tabelle dem *Vajrayana* zugeteilt wird. Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« wird der tibetische Buddhismus als geheimnisvolle Religion angepriesen: »Besonderen Wert wird darüber hinaus auf geheime religiöse Praktiken, zum Beispiel auf Vorhersagungen, Orakel und das Sprechen bestimmter Worte, sogenannte Mantras gelegt« (Bracht, 2013, S. 65).

In allen analysierten religionswissenschaftlichen Einführungen in den Buddhismus, wobei historische Abhandlungen vorherrschen, findet Tibet und der »tantrische Buddhismus« in einer Form Erwähnung.

Die eigens für diese Studie vorgenommen Medienanalyse zeigt, dass der tibetische Buddhismus im Vergleich mit anderen innerbuddhistischen Strömungen mit Abstand die häufigste Erwähnung in den Medien findet. Einerseits mag dies auf die politische Brisanz des Themas zurückzuführen sein, andererseits wird auf die Praktizierenden hier in der Schweiz, beispielsweise in Rikon, Bezug genommen. Diese hohe mediale Sichtbarkeit des tibetischen Buddhismus spiegelt sich im aufgezeigten gehäuften Vorkommen in den didaktischen Materialien wider. In medialen Berichterstattungen ist insbesondere der *14. Dalai Lama* prominent vertreten, auch mit seinen mehrfachen Besuchen in der Schweiz, die medial dokumentiert werden. Es wird ein volksnahes Bild des *14. Dalai Lama* gepflegt, etwa wenn von »Seine Heiligkeit isst Kekse und lacht« (Schöpfer, 2018, 22. September) die Rede ist oder es heißt: »Der Dalai Lama ganz ohne Berührungsängste« (King, S. 2013, 17. April). Weiter heißt es im selben Artikel: »Niemand konnte sich seiner Ausstrahlung entziehen«. In der Tageszeitung »Blick« vom 21. September 2018 wird der Dalai Lama gar als »eine Art religiöser Rockstar« bezeichnet (Nopper).

Mediale Aufmerksamkeit wird auch dem Tibetkonflikt zuteil: »China will alles Tibetische auflösen«, heißt es im NZZ-Magazin vom 17. Oktober 2020 (Radunski). Mit Bezug auf den Tibetkonflikt nähme die Schweiz eine gespaltene Rolle ein. So sei die informelle Unterstützung groß, wobei von politischer Seite her stets darauf geachtet werde, China nicht zu brüskieren. Exemplarisch kommt dies in folgendem Artikel zum Ausdruck, in dem eine Tibeterin die Hoffnung äußert, »dass sich auf der politischen Ebene in der Schweiz endlich etwas tut« (Müller, S., 2015, 10. Dezember).

Resümierend zeigt sich durch diese Analyse, dass der tibetische Buddhismus eine zentrale Stellung einnimmt, wobei insbesondere auf den *14. Dalai Lama* fokussiert wird. Auch an dieser Stelle finden sich Festsetzungen darüber, wie und was der tibetische Buddhismus angeblich ist, indem durch eine westlich geprägte Be-

trachtungsweise bestimmte Aspekte hervorgehoben und andere ausgelassen werden. Dabei referenzieren Lehrpersonen auf den Tibetkonflikt, während dieser in anderen fachdidaktischen Dokumenten fast gänzlich abwesend ist. Diese Abwesenheit, insbesondere in den didaktischen Dokumenten, lässt sich mutmaßlich auch mit deren Grundprämissen erklären. Zur Entstehungszeit stand im Vordergrund, wie im Kapitel 1. Religionskundliche Unterrichtsgefäße: Prämissen und Entwicklungen beschrieben, Toleranz zu fördern und das Konflikthafte an Religion(en) nicht in den Vordergrund zu rücken.

Zen-Buddhismus

Als weitere relevante innerbuddhistische Strömung in den analysierten Dokumenten lässt sich der »Zen-Buddhismus« eruieren. Eine Lehrperson äußert dabei ein eigenes Interesse für diese Richtung, wobei sogleich die Verbindung zu Meditation hergestellt wird:

> I: Ja, dann nochmals ein wenig spezifischer zum Buddhismus: Gibt es Sachen, die du selber besonders spannend findest?
> A: Mh, Ja, diese Zen-Künste, weil, ich trink sehr gerne Tee und darum die Tee-Zeremonie und so (lacht), und ich liebe sowieso die Stille und ich finde diesen Zugang extrem spannend der Meditation. (Raphael)

Das oben genannte Interesse des Lehrers zeigt sich an anderer Stelle des Interviews darin, dass er diese Thematik auch im Unterricht behandeln will. Als Begründung führt er eine mögliche Begegnung der Lernenden mit dem Zen-Buddhismus beim Reisen auf:

> […] dass sie beim Buddhismus dann auch so ein bisschen diese Zen-Künste kennen, wenn sie mal nach Japan kommen. Zum Beispiel da mache ich einen Einstieg mit den Shaolin-Mönchen und der fasziniert sie natürlich oder, dass die dann so eine Nadel in einem (unverst.) Winkel an eine Glasscheibe schmeissen können, dass die bricht und so, ne, und dass versuch ich ihnen dann verständlich zu machen, was das mit Religion zu tun hat. (Raphael)

Dabei bleibt unklar, warum es für ihn zentral ist, zu zeigen, dass die genannten Zen-Künste etwas mit Religion zu tun haben. Allerdings ist diese Aussage in Verbindung mit dem durch diese Lehrperson geäußerten phänomenologisch geprägten Religionsverständnis zu lesen. Dieselbe Lehrperson geht in einer an anderer Stelle erwähnten Aussage davon aus, dass Religion eine anthropologische Konstante ist und die transzendente oder spirituelle Dimension zum Menschen gehört.

Eine andere Lehrerin berichtet davon, dass sie als Studierende an der Pädagogischen Hochschule Zürich das Zen-Dojo in Zürich besucht hätte und begründet so,

warum sie dies mit den Schüler:innen nicht machen würde. Ausschlaggebend ist ein negatives Erlebnis und eine damit verbundene Bewertung:

> Ja und ich habe dann so gefunden, das würde ich nicht mit einer Klasse machen, ich habe es ein wenig zu streng gefunden. Es ist bei uns auch eine zusammengebrochen (lacht nervös) so, genau, ja genau so sind wir dagesessen. [Bild mit den sitzenden Menschen mit Blick zur Wand im Lehrmittel »Blickpunkt 3«, S. 167]. (Amélie)

Abb. 8: Zen-Zentrum Zürich, sitzende Meditierende, Zangger et al., 2013a, S. 167, © David Coulin



Eine andere Lehrperson setzt die Reportage zum Zen-Buddhismus bewusst nicht im Unterricht ein und begründet dies unter anderem mit einer persönlichen Antipathie für den Portraitierten:

> […] und äh auch eben so der Zen-Buddhismus, ich weiß aber im Fall echt nicht, ob es nicht auch an dieser Person liegt, ich habe mir das schon manchmal überlegt, weil ich kenne ihn nicht, aber einfach, wenn ich ihn anschaue, ist er mir wie nicht sympathisch auf den Fotos, weißt du, es ist ja kein Lächeln, es ist nichts es ist so diese fast bösartige Ernsthaftigkeit, hast du das Gefühl (lacht). (Selina)

Diese Aussage stammt von einer Lehrperson, welche an anderer Stelle eine positive Bewertung des Buddhismus zum Ausdruck bringt. Es könnte daher auch die Überlegung dahinterstehen, diese Reportage nicht einzusetzen, um kein negatives Bild des Buddhismus zu vermitteln.

Die gleiche Lehrperson äußert sich an anderer Stelle wohlwollend über die Reportage aus Rikon: »Ja, ja, aber das löst gleich Fragen aus, es ist so mh, weißt du und ich meine da, sie sind lachend, sie [die Mönche] sind fröhlich, am Tisch, du fühlst dich wie fast eingeladen an dem Tisch« (Selina). Mit ihren Aussagen bezieht sie sich dabei auf folgende Bilder:

Abb. 9: Elvis von Arx, Zangger et al., 2013a, S. 167, © David Coulin



Abb. 10: Mönche in Rikon am Esstisch, Zangger et al., 2013a, S. 160, © David Coulin



Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« widmet sich die Reportage über Elvis von Arx »im Sitzen fühle ich mich frei« (Zangger et al., 2013a, S. 166–168) dem Zen-Buddhismus. Elvis von Arx lässt sich aufgrund seiner Aussagen als schweizerisch lesen. Die Meditationspraxis, um die es in der Reportage mehrheitlich geht, wird folgendermaßen beschrieben: »Dort setzen sie sich mit dem Gesicht zur Wand auf den Boden. Während einer halben Stunde herrscht nun vollkommene Stille. Die Meditierenden sitzen im Lotussitz regungslos da«. An anderer Stelle heißt es: »Neben dieser Strenge und Disziplin ist im Dojo aber auch viel Sorgfalt spürbar« (Zangger et al., 2013a, S. 168). Die Bildsprache steht in starkem Kontrast zu den Reportagen über Rikon oder Gretzenbach. Es herrschen gedeckte Töne statt Farben vor; die Räumlichkeiten sind deutlich weniger befüllt und weniger ausgeschmückt. Die Ausübung seiner meditativen buddhistischen Praxis wird durch von Arx als in den Alltag integrierbar dargestellt, indem er darüber berichtet, wie er vor der Arbeit als Zugverkehrsleiter jeweils das Zen-Dojo besucht. Er zieht Parallelen zu seinem Beruf in welchem ebenfalls »strenge Regeln und Konzentration« (S. 168) vonnöten seien. Schließlich wird von Arx als Person kurz vorgestellt. Folgend wird seine Liebe zu Comic und Fantasy erwähnt und seine zuweilen »ausgefallene Frisur«, welche er selbst mit einer gewünschten »Leichtigkeit » erklärt (S. 168). Der Rückbezug zum Zen-Buddhismus in Japan erfolgt durch die Erwähnung eines japanischen Lehrers, in dessen Linie sich das Zentrum befinde.

In der Reportage »Kurt Bartholet – Der sanfte Panther« (Zangger et al., 2013a, S. 172–173) zu Aikido, die ansonsten nicht explizit auf buddhistische Praxen verweist, wird erwähnt, dass der portraitierte Aikidolehrer Zen-Meditation praktiziert. Im Lehrer:innenkommentar (2013b) zur entsprechen Reportage heißt es: »Zen ist eine chinesische und japanische Form des Buddhismus, welche die Praxis der Meditation als Mittel zu Erleuchtung ins Zentrum stellt« (S. 139), was religions-

wissenschaftlich in Frage gestellt werden kann, da für Zen-Buddhismus nicht nur meditative Praxen konstituierend sind (Prebish & Ng, 2022).

Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013, S. 38) heißt es zum Zen-Buddhismus in einem Zeitstrahl: »6. Jahrhundert – In China entsteht der Zen-Buddhismus, der vor allem die Meditation und weniger die Lehren in den Vordergrund stellt«. Damit wird der bereits im Lehrmittel »Blickpunkt 3« angelegte Eindruck, dass Zen-Buddhismus mehrheitlich auf Meditation fokussiere, weiter bestärkt. Bei Bühler et al. (2009) wird wiederum nicht spezifisch auf Zen-Buddhismus Bezug genommen.

Auch Zen-Buddhismus findet Eingang in allen religionswissenschaftlichen Einführungstexten, welche über einzelne Strömungen sprechen. Beispielsweise heißt es bei von Brück im Eröffnungsparagraf zum entsprechenden Kapitel: »Zen basiert *allein* [Hervorhebung LSM] auf Meditation« (2007, S. 380), was erst an späterer Stelle relativiert und eingeordnet wird. In die gleiche Richtung argumentiert Keown (2001), wenn es heißt: »Die Meditation spielt denn auch eine zentrale Rolle in der Zen-Praxis« (S. 121). Auf den Begriff Meditation wird nicht eingegangen.

Diese Wahrnehmung deckt sich mit jener im medialen Diskurs. Die Schlichtheit und Zugänglichkeit des Zen werden mehrfach betont, etwa in Form von prominenten Schweizer:innen, die sich davon angesprochen fühlen und darüber berichten. Etwa der Musiker Nik Bärtsch, welcher sagt: »In der Musik wie in der Zen-Meditation geht es darum, vollkommen präsent im Moment zu sein« (Bossart, 2021, 17. Dezember). Der Fokus liegt erneut auf Meditation. Überdies zeigt sich eine Kommerzialisierung des Zen-Buddhismus, wenn ein Familienspiel »Tokaido, eine Zen-Reise«, damit angepriesen wird, dass es für jene sei, welche sich nach »innerer Ruhe« sehnen (Schwarz, 2022, 22. Mai). Zugleich wird Japan mit dem Zen-Buddhismus mehrfach als Reiseland angepriesen.

Zusammenfassend zeigt sich: Zen-Buddhismus ist in den analysierten Dokumenten ebenfalls bestimmend und wird insbesondere mit Meditation in Verbindung gebracht sowie als schlicht und geradlinig präsentiert, gerade auch in Abgrenzung zum tibetischen Buddhismus.

Diskussion: Stereotypisierung und Exotisierung von innerbuddhistischen Strömungen

Im Zuge der gezeigten Festsetzung auf bestimmte innerbuddhistische Strömungen treten besonders Stereotypisierungen dieser sowie der jeweiligen Praktizierenden hervor. So wird Thailand im Modus eines »*food and festival approach*« (Kromidas, 2011) präsentiert, indem die »exotischen« Speisen und Gebräuche in der »Blickpunkt 3«-Reportage in den Blick genommen werden (Zangger et al., 2013, S. 154–155). Die genderbasierten Stereotypisierungen, wie sie in der Reportage über das Zentrum in Gretzenbach mehrfach zu finden sind, befördern indes eine starre Rollenzuschrei-

bung und Vorurteile, welche Mitglieder der entsprechenden Gemeinschaft von vorneherein in eine nicht selbst gewählte Rolle drängen. Dass im Zusammenhang mit einem Bild, welches minderjährige Mädchen in einer spezifisch für diesen Festtag gewählten Bekleidung und Schminke zeigt, von »jungen Damen« und »acht Schönheiten« (Zangger et al., 2013a, S. 154–155) gesprochen wird, ist aus heutiger Sicht kritisch zu betrachten.

Ein weiteres Beispiel einer visuell stereotypisierenden Darstellung einer als asiatisch lesbaren Frau in Lernmedien findet sich im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013, S. 77). Dabei geht es an dieser Stelle nicht spezifisch um thailändischen Buddhismus, sondern um die Rolle der Frau im Buddhismus allgemein. Das Bild wird unkommentiert abgebildet. Es stellt sich daher die Frage, warum diese junge Frau in gerade dieser Pose ausgewählt worden ist. Um dieses vom Lehrmittel verwendete Bild zu erwerben, stellte sich im Zuge der Bildersuche heraus, dass die Fotografie auf der iStock Webseite unter dem Titel »*beautiful Asian Woman*« geführt wird. Der Weichzeichner-Effekt ist indes für alle Bilder im Lehrmittel verwendet worden, welche allesamt Menschen zeigen, die einer religiösen Aktivität nachgehen, wobei meist keine Verbindung zum Text erwähnt wird und generische Bilder gewählt worden sind.

Abb. 11: Frau mit Räucherstäbchen wie im Lehrmittel Bracht, 2013, S. 77, © iStock.com/smithore



Mit Bezug auf Tibet findet sich teilweise eine stereotype Konzeptualisierung als »*Shangri-La*«[14], die bereits Lopez (1995) oder auch Brauen (2000) und für die Schweiz Kollmar-Paulenz (2010) festgestellt haben. Tibet wird in dieser *Shangri-La*-Vorstellung als Objekt der (imperialen) Begierde inszeniert, ein Ort, an dem die Zeit stehen geblieben ist und das Reine und Gute von Kultur und Religion gewahrt werden konnte. Damit wird ein »*New Age Orientalism*« betrieben (Lopez, 1995; Mullen, 1998). Das zeigt sich in vorliegender Analyse etwa durch die Darstellung Tibets in den erwähnten und im Unterricht eingesetzten Filmen *Kundun* oder *Sieben Jahre in Tibet*. Darin wird Tibet als ein Land voller lächelnder, friedfertiger und von religiöser Weisheit erfüllter Mönche dargestellt, wobei den westlichen Protagonist:innen die Rolle der Befreier:innen und Retter:innen Tibets vor den übermächtigen Chines:innen zukommt (Mullen, 1998, S. 4). Tibet wird als eine perfekte und harmonische Zivilisation präsentiert, die aus der Zeit gefallen scheint. Dabei wird Tibet als Heimat des wahren Buddhismus und einer erstrebenswerten Utopie betrachtet; ein »unberührtes und entrücktes spirituelles Märchenland« (Kollmar-Paulenz, 2010, S. 2). Der starke Fokus auf den *Dalai Lama* trägt indes zu dieser Konzeptualisierung bei, insbesondere, da seine Rolle nicht erklärt wird und die politische Dimension der Thematik mehrheitlich unerwähnt bleibt. Überdies leistet die besprochene spezifische Bildsprache ihren Beitrag. Das Vorhandensein einer *Shangri-La*-Projektion, welche später mit der beim Reisen gemachten Realerfahrung kollidiert, zeigt sich in der Aussage folgender Lehrperson:

> […] ja, also ich weiß nicht, ob das jetzt wirklich an der Religion selber liegt, also ich habe irgendwie, als ich in meiner Jugend so rebellisch unterwegs war, habe ich sehr viel so diese Bücher gelesen, so weißt du, Dalai Lama und so, und ähm, mir hat das mega gut gefallen so diese Sichtweise und so und beim Reisen dann, eben, ich bin ja viel gereist, habe ich irgendwie so ein wenig gefunden, ähm, aber das kann ich nicht wirklich beurteilen, aber einfach das was ich von außen gesehen habe, so wie diese Klöster geführt werden, und wie die Mönche dort leben, fehlt es mir dann wirklich eigentlich, dann ist das für mich mehr, also ich habe gefunden, das ist extrem viel Zwang, so, und eben einfach so dieses Armutsgelübde aber dafür geht man dann nachher, man bettelt den ganzen Tag und geht dann dafür das Essen erbetteln, von Menschen, die selber nicht viel haben, mit dem habe ich total Mühe, also dann finde ich, dann wäre es doch gescheiter, die würden selber irgendwie schauen, anstatt nur meditieren und beten, dass man eine gewisse Anzahl Stunden auf das Geld verdienen, also so, da mit solchen Sachen habe ich

14 Der Begriff geht zurück auf die Verwendung im Buch »*Lost Horizon*« von James Hilton, 1933, der damit einen fiktionalen mystischen Ort in der *Kunlun* Bergkette bezeichnet hat. Seither wird der Begriff oft synonym mit einem irdischen Paradies, einer Utopie gebraucht (Brauen, 2000).

> total Mühe, es ist mir dann völlig, also ich merke, das widerstrebt mir dann wie all meinen Werten oder, so, ja. (Barbara)

Wie an anderer Stelle besprochen wird, beinhaltet diese Aussage überdies eine negative Bewertung von buddhistischen Praxen.

Auffallend ist folglich die gegensätzliche Konzeptualisierung von Zen und tibetischem Buddhismus. Diese beiden Richtungen werden im Modus zweier unterschiedlicher Stereotypisierungen präsentiert. Während der tibetische Buddhismus mit seiner Farbigkeit und den vielen »mystischen Ritualen« seit jeher als romantisch und abenteuerlich gedeutet wird, wird beim Zen eine rationale, mit den Wissenschaften kompatible Version des Buddhismus in den Vordergrund gestellt, die damit eine andere Klientel anspricht (Masuzawa, 2005). Im analysierten Material zeigt sich dies insbesondere durch die unterschiedliche visuelle Darstellung der beiden innerbuddhistischen Strömungen im Lehrmittel, aber auch durch die Auswahl der Repräsentant:innen. So wurde für den Zen-Buddhismus ein Schweizer Konvertit ausgewählt; für den tibetischen Buddhismus tibetische Mönche. Beim Zen wird ein Fokus auf die Meditationspraxis sowie die Rationalität und Wissenschaftskomptabilität gelegt und andere religiöse Rituale oder Aspekte werden nicht angesprochen, während diese in der Darstellung des tibetischen Buddhismus im Lehrmittel »Blickpunkt 3« stark präsent sind, wie die Analyse der entsprechenden Reportage gezeigt hat. In den Interviews zeigt sich außerdem, dass die Schlichtheit des Zen-Buddhismus auf eine Lehrperson attraktiv wirkt, während andere Lehrer:innen, etwa Ines oder zu Beginn auch Barbara, sich von Tibet angezogen fühlen. Diese Diversifikation ermöglicht es, Buddhismus als eine Religion zu konzeptualisieren, welche für verschiedenste Präferenzen etwas bereithält, ganz im Sinne der bereits besprochenen »Patchwork Religion« (Radermacher, 2014).

Durch die vorhergehende Analyse lässt sich demonstrieren: Stereotypisierungen, auch wenn diese wie im Falle von Buddhismus häufig positiv sind, verhindern ein echtes Kennenlernen von Religion(en) und Kulturen, indem diese durch eine spezifische Linse betrachtet werden. Angehörige der entsprechenden Gruppierungen fühlen sich durch Stereotypisierung außerdem in die Position gebracht, diesen entsprechen zu müssen. (Vgl. Aussage im Kapitel IV, 2.4 von Nima, die zum Meditieren aufgefordert wird).

Gewisse aufgezeigte Tendenzen der analysierten Reportage zum buddhistischen Zentrum in Gretzenbach können, überlappend und zusammenhängend mit der Stereotypisierung, als eine »Exotisierung« (Altglas, 2014) von Ländern und Personen gedeutet werden. Insbesondere auch nachfolgend besprochene Deutungsmuster, wie beispielsweise die Einteilung in fremd und eigen (IV, 2.4) oder die mehrheitlich positive Bewertung des Buddhismus (vgl. IV, 2.5) verstärken diese Tendenz, indem etwas in den Buddhismus hineininterpretiert wird, was von eigenen Vorstellungen geprägt ist und so keine Entsprechung in der gelebten

Realität von Religionsangehörigen findet. Exotisierung trägt wiederum zu einer Stereotypisierung von Buddhismus bei. Anne Koch (2021) hat dies in Bezug auf religionskundlichen Unterricht folgendermaßen ausgedrückt: »Die exotische Länder-Menschen-Abenteuer-Ästhetik zeigt Faszination an kultureller Buntheit an. Alltägliches Leben von Angehörigen jener Religionen vor meiner Haustür drückt dies kaum aus« (S. 285). Der Fokus auf einen Festtag im Lehrmittelbeitrag zu Gretzenbach mag zwar einen Teil der exotisierten Darstellungsweise erklären; dennoch führt diese zu einer spezifischen Festsetzung, die durch Leser:innen der Reportage unter Umständen als repräsentativ für den »thailändischen Buddhismus« wahrgenommen werden mag.

Auch mit Bezug auf Tibet finden sich exotisierende Tendenzen, beispielsweise in der besprochenen Reportage zum Tibet Institut in Rikon, indem etwa das Partikuläre der Bilderwelt des tibetischen Buddhismus durch einen religionswissenschaftlich unkundigen Blick hervorgehoben und vieles unerklärt stehen gelassen wird. Dadurch verstärkt sich unter Umständen das Narrativ des exotischen und faszinierenden Tibets. Es dürfte beispielsweise weder Lehrer:innen noch Schüler:innen nach der Lektüre klar sein, was die Bedeutung der erwähnten »Knochenreliquie« ist. Die Bebilderung hilft nicht zur Klärung. Dasselbe lässt sich für die Aussage zum »mächtigen gläsernen Schrein« festhalten. Kritisch ist überdies die Aussage zur »Wasserknappheit« zu betrachten. Solch eine generelle Aussage, ohne weitere Erklärung zur Situation in Tibet, kann ein stereotypes Bild von einem unterentwickelten Land hervorrufen und verstärkt eine Einteilung in *die dort* und *wir hier.* Dabei findet das für die Exotisierung von Religionen typische Oszillieren zwischen »*strangeness and familiarity*« (Huggan, 2001, S. 14) statt.

Diese Exotisierung findet sich gleichfalls bereits für andere buddhistische Strömungen in den Medien, indem buddhistische Länder als ideale Reiseziele dargestellt werden. Nebst Thailand wird vor allem der »mythenbehaftete« Himalaya für Abenteurer beworben und Bhutan als Land des »großen Glücks«. Es wird die Freundlichkeit der dort lebenden Menschen betont, was das Reisen unkompliziert mache und ergänzt, man sei: »Im Land der goldenen Tempel und freundlichen Menschen« (Zimmermann, M.L. 2015, 11. November). Gleichzeitig bleiben diese Länder in diesen Artikeln vermeintlich fremd, im Sinne von unbekannt.

Exotisierung ist dabei ein ambivalentes Phänomen, indem »fremde« Kulturen mit einer Mischung aus Faszination und Ablehnung betrachtet werden. Wie bereits durch Lopez (1995) prägnant beschrieben, wird das Fremde verstanden als »*fascinating but strange*« oder »*strangely or unfamiliarly beautiful and enticing*« (Figueira, 1994, S. 1). So zeigt eine exotisierende Tendenz zwar Interesse an einer als fremd gedeuteten Kultur und/oder Religion, es gelingt jedoch nicht, diese Begegnung unvoreingenommen vorzunehmen.

Veronique Altglas (2014) sieht schließlich einen Zusammenhang zwischen religiöser Exotisierung und der Verfügbar-Machung kultureller und religiöser Ressour-

cen zur Appropriation, wie sie sich mit Bezug auf den Buddhismus beispielsweise in der Allgegenwärtigkeit von Buddhastatuen in Einkaufszentren oder der großen Verbreitung von tibetischen Gebetsfahnen in Schweizer Gärten und Balkonen zeigt. Die Präsenz von Buddhastatuen im öffentlichen Raum wird im Lehrmittel nur sehr ansatzweise kritisch thematisiert (vgl. S. 142–146 im Lehrmittel zu Konflikten, Zangger et al., 2013a). Exotisierung ist dabei historisch betrachtet auch auf ein koloniales Machtgefälle zurückzuführen. Man will das unangepasste Fremde als Abgrenzung zum Eigenen unter Kontrolle bringen und es in dieser Leseweise domestizieren (Foster, 1982, S. 21).

2.3 Zugehörigkeit des Buddhismus zur Schweiz und zum als eigen Konzeptualisierten

Um zu verstehen, wie es diskursintern zur Annahme der Kompatibilität des Buddhismus mit »eigenen« Werten kommt, muss zuerst auf die Bedingungen eingegangen werden, welche dieser Setzung vorausgehen, in diesem Falle die Konzeptualisierung von Buddhismus als zur Schweiz zugehörig. Buddhismus wird in den analysierten Dokumenten als integraler Teil der schweizerischen religiösen Landschaft gelesen. Dies ist mit Bezug auf den erwähnten Fokus des Lehrmittels auf die lokale Ausübung von Buddhismus in der Schweiz zu deuten, welche anschließend noch ausgeführt wird. Folgende Aussage einer Lehrperson macht dies sichtbar:

> Ähm (…) also ich finde ähm, ich finde es eigentlich äh (…) total in Ordnung, dass man zeigt, dass es auch Menschen gibt, äh, die sich zum Buddhismus bekennen ähm, aber eben, wie gesagt, da gibt es ja auch verschiedene Richtungen und Traditionen, ich sage es einfach einfacher formuliert ähm (…) sich zum Buddhismus bekennen, ähm (…) und (…) dass es eigentlich wie/es ist nicht mehr wie in der Vergangenheit, dass irgendwie wenn man an Europa denkt, aha, es ist eine christliche Tradition da, es sind alles Christen, ähm (…) nein, ähm das ist eigentlich wie nicht mehr so, ähm (…) heute in der Gegenwart ist es so, dass mh Religion eigentlich sehr etwas Persönliches ist, also, ähm ich merke das eigentlich immer w/weniger Leute so an eine institutionelle Religion glauben oder praktizieren, es ist eigentlich mehr Sache vom Individuum und ähm (…) wir haben ja nicht nur Buddhisten weil wir Migranten oder Migrantinnen da haben, sondern wir haben auch, also, Leute die sich zu dieser Religion bekennen, wie sie mit dieser Werte und Glaubensrichtungen/, ja, dass es für sie stimmt so, was ihre ähm Lifestyle angeht (…) und ähm (…) ja (…) also ich glaube es ist schon auch wichtig, dass Schüler merken, aha, hey, ähm, wie du Buddhismus gehört auch in die Schweiz, also, und nicht nur einfach das Christentum. (Mehmed)

In der Aussage wird ein Bewusstsein sowohl für die Migration von buddhistischen Menschen in die Schweiz als auch für die Konversion gezeigt. Die Schweiz wird als

religiös plural wahrgenommen und dies soll auch Eingang in den Unterricht finden. Konversion wird aus der Sicht dieser Lehrperson durch die gesellschaftliche Entwicklung von der institutionell gebundenen hin zur persönlichen Religion ermöglicht (vgl. II, 1.1).

Folgend auf die Zugehörigkeit zur Schweiz – und damit verbunden – zeigt sich ein didaktischer Fokus auf die lokale Verbreitung des Buddhismus ebendort und mit Bezug auf das Lehrmittel »Blickpunkt 3« insbesondere auf das Vorkommen von Buddhismus im Kanton Zürich.

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) wird an verschiedenen Stellen betont, dass die lokale Verbreitung der betreffenden Religionen in der Schweiz von Bedeutung ist. Lokalität wird als Alltagsbezug verstanden, etwa wenn es in RKE 3.1 heißt: »die Schülerinnen und Schüler können religiöse Motive im Alltag erkennen« oder 3.1c »können in alltäglicher Umgebung […] religiöse Aspekte identifizieren und im Kontext ihrer Verwendung deuten«. Bei RKE 3.2 sollen soziale und kulturelle Einrichtungen erkundet werden. RKE 4.2 fokussiert schließlich auf die Lebenswelt, indem es heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext erläutern«. (vgl. IV, 4). Überdies sollen Begegnungen mit Angehörigen verschiedener Religionen und Weltsichten stattfinden, was impliziert, dass es sich hierbei um in der Umgebung der Schule lebende Menschen handelt. Da sich diese Aussagen auf keine spezifische Religion beziehen, können sie für alle Religionen gelten, die in der Schweiz anzutreffen sind, also auch den Buddhismus. Bei der Kompetenz RKE 4.4a sollen Lernende religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung erkunden, was impliziert, dass die im Unterricht behandelten Religionen in der Umgebung anzutreffen sind.

In der Fachwegleitung für die Ausbildung von Lehrpersonen heißt es mit Bezug auf das Fachanliegen Religionskunde: »Schülerinnen und Schüler erkunden ihre Lebenswelt und die Bedeutung von Religion und Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 4), was mit der Grundlegung des Lehrplans übereinstimmt und damit die Forderung nach einem Lebensweltbezug bestärkt. Zugleich wird nicht explizit auf die Schweiz verwiesen. Es kann jedoch aufgrund der erfolgten Analyse des Gesamtdokuments davon ausgegangen werden, dass Gesellschaft hier in erster Linie die schweizerische und/oder zürcherische meint.

Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« heißt es mit Bezug auf die lokale Verbreitung unter dem Zwischentitel »kulturkundliche Zugangsweise« weiter: »Religiöse Traditionen werden so zum Gegenstand, wie sie in der Schweiz und für die Jugendlichen sichtbar und erfahrbar werden« (Zangger et al., 2013b, S. 7). Die Auswahl der im Lehrmittel vorhandenen Religionen führt deren Vorhandensein in der Schweiz daher als ein zentrales Argument an. In jedem Kapitel zu Religion fokussiert jeweils nur eine Doppelseite auf die Verbreitung weltweit.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« gehört der Fokus auf die lokale Verbreitung wie bereits erwähnt zum Konzept. Die Doppelseite »Wie der Buddhismus in die Schweiz gekommen ist« (Zangger et al., 2013a, S. 150–151) erwähnt, dass sich »Elemente buddhistischer Kultur«, wobei nicht erläutert wird, was darunter zu verstehen ist, »in Kampfsportvereinen, Fernsehen, asiatischen Restaurants, Accessoires für Wohnungseinrichtungen und Garten« in der Schweiz finden lassen. Ferner werden Bücher über buddhistische Lebensweisheit erwähnt sowie erneut der *14. Dalai Lama*, welcher »tausende für seine Vorträge anzieht«. Es wird geschlussfolgert, dass der Buddhismus inzwischen zum Schweizer Alltag gehöre (S. 151). Zwar wird buddhistische Migration angesprochen, es bleibt jedoch im Unklaren, was damit genau gemeint ist. Ebenfalls genannt werden nebst den ersten westlichen Konvertit:innen der tibetische Buddhismus und »über hundert verschiedene buddhistische Zentren« in der Schweiz.

Auch das »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) portraitiert in dem Abschnitt »Gesichter der Religion« Praktizierende aus der Schweiz. Das Lehrmittel von Bracht (2013) stammt aus Deutschland, es findet sich daher kein Bezug auf die Schweiz und es nimmt auch sonst keinen Lokalbezug vor. Daher werden keine Buddhist:innen aus Deutschland vorgestellt.

Bisher liegt, wie erwähnt, keine religionswissenschaftliche Einführung in den Buddhismus vor, die sich spezifisch auf dessen Verbreitung in der Schweiz bezieht.

Die Lehrpersonen übernehmen diesen lokalen Fokus des Lehrmittels mehrheitlich. Nur zwei Lehrpersonen betonen, dass ihnen auch der globale Blick wichtig sei. Eine Lehrperson äußert sich dazu wie folgt:

> […] ich finde, es gehört einfach auch in die Kultur rein und ich finde wie, es ist anders, wenn man da einen Hinduismus lebt oder ob der in Indien, ob man dort in einen indischen Tempel rein geht oder auch die Menschen, mit dem ganzen Kastensystem, das hast du da ja nicht, also nicht, dass ich das kopieren möchte, aber ich finde, es zeigt einfach einen größeren Blick. Wenn ich wählen könnte, würde ich mir noch ein wenig mehr wünschen, dass es auch noch ein wenig über den Tellerrand rausschaut, ja. (Ines)

Dabei wird Kultur hinzugezogen, um die Unterschiedlichkeit der gelebten Religion an geografisch verschiedenen Orten zu erklären. Die kommenden zwei Abschnitte sind als mit der eruierten Ausgangslage verbunden zu lesen. Ausgehend von der Verbreitung und konzeptualisierten Zugehörigkeit von Buddhismus zur Schweiz stellt sich innerhalb des Diskurses die Frage, warum Buddhismus diese Akzeptanz und Verbreitung genießt. Die diesbezüglich vorhandenen Konzepte der analysierten Dokumente werden nachfolgend erläutert.

Einige Lehrpersonen machen sich Gedanken über mögliche Gründe für die Verbreitung und Popularität des Buddhismus in der westlichen Welt und auch spezi-

fisch in der Schweiz. Im ersten Fall wird damit erklärt, warum die Lehrperson selbst eine gewisse Nähe zum Buddhismus empfindet:

> Ja, das ist wohl diese Religion, die mir noch am nächsten ist (lacht) so, ähm, aber vermutlich auch so einfach die westliche Variante des Buddhismus, also das ist mir schon bewusst, dass das was mir so da/also ein wenig so dieser Lifestyle, der buddhistische Lifestyle bei uns nicht wirklich das ist, was die Mönche leben. (Barbara)

Dabei macht diese Lehrperson eine Unterscheidung zwischen der monastischen- und der Lai:innenpraxis. Anschließend äußert sie ein Bewusstsein für die populärkulturelle Verbreitung von buddhistischen Elementen:

> Buddhismus ist plötzlich ähm so Schauspieler so und so und so und so, alle Buddhisten plötzlich und so, der Richard Gere oder so (lacht) gell? Und das so ein wenig, dass es in unserer Welt doch auch noch viel Platz hat. Dann kommen natürlich jeweils auch so Sachen wie, weißt du, diese Buddhas die man im Gartencenter, die sind doch da im Blickpunkt auch drin, dann machen wir auch eine Verknüpfung zu diesen Bildern. (Barbara)

In folgender Aussage zeigt sich ein Bewusstsein für die im Westen vorherrschende Variante der Konzeptualisierung von Buddhismus, was mit dem Begriff »*Lifestyle*« zum Ausdruck gebracht wird. Überdies wird eine Abgrenzung zu anderen buddhistischen Richtungen vorgenommen. Ergänzend wird die populärkulturelle Verbreitung durch diese Lehrperson wahrgenommen:

> Also was ich kenne von einem, also was ich mir so ein bisschen angelesen habe, ist eben es gibt den Zen Buddhismus, es gibt den Mahayana Buddhismus, dann der, wie heißt der, Theravada Buddhismus, und man müsste natürlich dann um fair zu sein auch die westliche Rezeption dann noch, eben Lasalle und dann in den USA gibts ja ganz viele *buddhist centers*, dazu nehmen, weil ich denk mal der Westen hat das sicher anders rezipiert oder lebt das anders sag ich mal, wie dann vor Ort in Thailand und so, ja. (Raphael)

In Bezug auf die spezifische Deutung und Popularität des Buddhismus im Westen finden sich keine Aussagen in der Fachwegleitung. Im Lehrplan (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) heißt es schließlich bei RKE 3.1, dass die Lernenden »religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden«. Damit wird zum Beispiel die Möglichkeit eröffnet, die Popularität von Buddhafiguren im öffentlichen Raum zu thematisieren, respektive das Fremdbild der Medien mit zu berücksichtigen. Wenn es in der weiteren Lehrplankompetenz RKE 3.2 darum geht »die Rolle und Wirkungen

von Religionen und Religionsgemeinschaften in gesellschaftlichen Zusammenhängen einzuschätzen« bleibt offen, woher das Grundlagenwissen zu dieser Kompetenz kommen soll, respektive ob solches als notwendig erachtet wird.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird auf der Doppelseite »Wie der Buddhismus in die Schweiz gekommen ist« (Zangger et al., 2013a, S. 150–151) die heutige Popularität des Buddhismus kurz angesprochen. Diese sei etwa durch die Präsenz von buddhistisch inspirierter »Weisheitsliteratur« in Buchhandlungen sichtbar. Es wird jedoch nicht darauf eingegangen, welche historischen Ereignisse diese heutige Wahrnehmung ermöglicht haben. Auf den Seiten zu »Buddhismus weltweit« (Zangger et al., 2013a, S. 174–175) wird betont, dass die genannten Zahlen der Anhänger:innen des Buddhismus nicht aussagekräftig für dessen »Verbreitung und Ausstrahlung« seien, wobei diese Begriffe nicht ausgeführt werden. Abschließend wird auf einen »westlichen« Buddhismus verwiesen, der sich der hier ansässigen Kultur angepasst entwickelt habe. Auch an dieser Stelle fehlen jedoch Ausführungen dazu, was darunter zu verstehen ist.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird davon gesprochen, dass der Buddhismus »in« sei oder eine »sanfte Trendreligion«. Mögliche »Kulturkonflikte« werden zwar erwähnt, jedoch nicht weiter ausgeführt. Abschließend wird festgestellt, dass sich die »Exotik und Ungewöhnlichkeit« des Buddhismus wohl verlieren wird, auch wenn es eine Minderheitsreligion bleiben werde (S. 127). Das Lehrmittel von Bracht (2013) äußert sich in keiner Weise zu dieser Thematik.

Gewisse religionswissenschaftliche Einführungswerke zum Buddhismus setzen sich spezifisch mit dem Buddhismus im Westen auseinander, etwa Keown (2001), Gombrich und Bechert (2002) oder Gethin (1998), jedoch meist indem die Verbreitung des Buddhismus im Westen rein historisch beschrieben wird, ohne dabei eine Meta-Ebene einzunehmen und zu erläutern, wie die Rezeption des Buddhismus im Westen verlaufen ist und was dies für das heutige Wissen über Buddhismus im Westen bedeutet.

Auch an dieser Stelle decken sich der fachdidaktische und religionswissenschaftliche mit dem medialen Diskurs. Das zunehmende Interesse an Buddhismus in der Schweiz und in westlichen Ländern wird nur in wenigen Medienbeiträgen auf einer Meta-Ebene besprochen, etwa wenn *SRF.ch* versimplifiziert titelt: »Warum Buddha-Statuen die Gartenzwerge verdrängen« (Burger, 2021, 26. Mai).

Durch die Analyse zeigt sich, dass Buddhismus im Westen einer spezifischen Wahrnehmung unterliegt, die von einigen Dokumenten durchaus kritisch beleuchtet, von anderen jedoch unhinterfragt übernommen wird. Damit zusammenhängend ist das Phänomen zu lesen, dass Konvertit:innen als Vertreter:innen des Buddhismus eine prominente Stellung einnehmen. Im Lehrmittel »Blickpunkt

3« werden zwei Menschen portraitiert, welche als Konvertit:innen[15] betrachtet werden können (Elvis von Arx, S. 166–188 und Kurt Bartholet, S. 172–173), wobei dieser christlich geprägte Begriff im Zusammenhang mit Buddhismus kritisch zu betrachten ist. Darauf angesprochen, erklärt eine Lehrperson: »[…] ich finde es persönlich noch gewinnbringend, wenn man so jemanden sieht, der entdeckt hat, dass eine andere Religion für ihn äh, gewinnbringender ist, das kann ja auch Mut machen, sich das vielleicht auch zu überlegen« (Ines). Konvertit:innen werden als Vorbild für ein Aneignungsparadigma (Mecheril &Thomas-Olalde, 2012) betrachtet, welches den Lernenden diese Freiheit des Religionswechsels vor Augen führen soll. Die Aussage wird mit folgender Ergänzung weitergeführt: »[…] wenn jemand sich so, also konvertiert ist, ist ja wie der Glaube unglaublich stark und das finde ich irgendwie ein schönes Symbol oder eine schöne Strahlkraft, ja, also generell finde ich wie, ich möchte das wie nicht werten, ja« (Ines). Dabei zeigt sich ein an diversen anderen Stellen festgestellter Widerspruch: Lehrpersonen möchten nicht werten, tun es aber dennoch, indem sie ihr eigenes Empfinden, in diesem Falle zum Konvertieren, kundtun und diese religiöse Praxis als positiv bewerten. Das zeigt sich auch in folgender Aussage:

> […] du bist zwar, du hast eine Religion, aber du hast die Religion, weil deine Eltern diese Religion haben, aber was ist nachher, wenn du jemanden kennenlernst, oder jetzt gerade da im Hinduismus, Buddhismus, man ist in Indien gewesen und und und, und so diese Offenheit, finde ich schon mega wichtig, aber das ist dann eben für sie, für diesen einen, ich spreche immer von diesem einen, ist das dann sehr schwer verständlich und da muss ich dann jeweils auch wieder aufpassen, weil ich bin da so überoffen, dass ich da dann nicht so zu fest, hey, ich finde es eigentlich voll okay wenn man so Beispiele bringt von jemandem der konvertiert ist, einfach dass sie auch sehen, hey, es ist nicht so schwarz weiß alles, dass sie auch so ein wenig sehen: man kann heute so denken und in fünf Jahren denkt man wieder ganz anders, das finde ich, ist schon noch wichtig. (Sandra)

Die vermeintliche Offenheit des Buddhismus und die Möglichkeit zur Konversion wird als positiv eingestuft. Damit wird implizit auf die im Kapitel II, 1.1 besprochenen Tendenzen der religionsbezogenen Individualisierung referenziert.

Als Fortsetzung der vorgefundenen Setzung und Logik, dass der Buddhismus zur Schweiz gehöre, sowie dem Bewusstsein für seine Popularität im Westen und

15 Im Buddhismus wird von einer Zufluchtnahme zu den »Drei Juwelen« (*buddha*, *dharma* und *sangha*) gesprochen, welche ausgesprochen wird, um sich zum Buddhismus zu bekennen. Dabei ist nicht automatisch eine Zugehörigkeit in eine bestimmte Gemeinschaft von Buddhist:innen verbunden und die Ritualisierung dieses Aktes unterscheidet sich je nach Ort, Strömung und Gruppierung (Gethin, 1998).

möglichen Erklärungen dafür, folgt in einigen Dokumenten die Konzeptualisierung, dass der Buddhismus kompatibel mit in der Schweiz vorhandenen oder als »westlich« konzipierten Werten sei. Die anschließenden Aussagen einer Lehrperson illustrieren dies. Hiernach wird nicht ausgeführt, was diese Werte kompatibel erscheinen lässt, respektive was die als Eigen wahrgenommenen Werte ausmacht:

> Also, (…) ich finde, ich habe personellen Bezug gibt es vielleicht so, es, es ein paar, ich würde sagen das Ausmaß ist nicht größer wie bei der Zugehörigkeit zu anderen Religionen, ich finde es mehr spannend beim Buddhismus, das tönt jetzt vielleicht negativ, aber ich meine es nicht negativ, es ist so eine recht kompatible Religion, ähm also ich fahre da von [Dorf A] über die [Name]-Strasse hier her und fahre ich, also gerade heute morgen durch eine Quartierstrasse, da sind diese Gebetsfahnen aufgehängt, und finde ich interessant, es gibt natürlich immer auch einen Teil bei dem ich sage: Ja, ist man gleich tolerant, offen allen Religionen gegenüber? Dort würde ich natürlich ähm, vielleicht ein wenig auch von einer kritischen Perspektive sagen, ja, es gibt natürlich schon gewisse kompatiblere Religionen oder Anschauungen, die vielleicht auch ein wenig weniger anecken oder einen anderen Anspruch auch haben, ähm, das finde ich eher noch, also das finde ich spezifisch buddhistisch spannend, es ist so sehr, also irgendwie scheint das sehr kompatibel zu sein, zu gewissen sonst weltanschaulichen Trends bei deinen wir uns befinden, in unserer Gesellschaft oder auch in der gesellschaftlichen Diskussion, ja, das finde ich jetzt (…) Hinduismus ist schon wieder ein wenig stärker besetzt, also sowohl kulturell, also von der Herkunft, Nationalität, ähm in der Praxis eben, und kommt wieder mit klaren Göttern aus, obwohl es ja Millionen gibt, aber ähm, es ist dann schon wieder, person/personifiziert ist, ist zu weit gesagt, aber es hat einen klaren Bezug zu einer Einheit, oder und das ist natürlich im Buddhismus anders und das finde ich natürlich schon noch spannend, ja. (Matthias)

> […] [der Buddhismus] kommt ohne Gottheit aus und in allen Religionen vermitteln die Götter einen gewissen Anspruch, oder es ist etwas Übergeordnetes, und das finde ich insofern spannend, ja, eben, das nicht zu haben, scheint kompatibel, also vielleicht bin ich auch in meiner Einschätzung falsch, aber hat sicher irgendwo einen Anknüpfungspunkt in unserer Gesellschaft wo ich sagen würde wir lösen, also so äh vieles was Anspruch ausspricht, ist eher ähm ja, vielleicht, wird kritisch oder/oder weniger, ja wir haben uns gelöst von dem würde ich sagen so, als Gesellschaft. (Matthias)

Die Komptabilität mit der vorhandenen Kultur wird in dieser Aussage darauf zurückgeführt, dass der Buddhismus »weniger aneckt« und weniger Ansprüche aufweist als andere religiöse Traditionen, auch durch das nicht Vorhandensein von Gott(heiten). Für Matthias ergibt sich daraus die Frage, ob mit anderen Religionen ebenfalls so verfahren wird. Gewisse von Lehrpersonen getätigte und an weiteren

Stellen dieser Forschung besprochene Aussagen zu anderen Religionen lassen vermuten, dass dies weniger der Fall ist. Dies müsste jedoch noch weiter erforscht werden.

Eine weitere Lehrperson legt ebenfalls Gründe für die Popularität des Buddhismus im Westen/in der Schweiz dar und begreift die von ihr genannten Merkmale des Buddhismus als vereinbar mit der »westlichen Gesellschaft«:

> Unter Buddhismus, ich sehe das so ein wenig als Überbegriff über die verschiedenen ähm Bereiche oder verschiedene Wege, ähm, von einer Religion, die (…) eine eloquente Antwort (lacht) also von einer großen Religion, die für mich also, in meinen Gedanken, sehr viel Philosophisches hat, ähm und sich weniger um Hierarchien oder ähm ja irgendwie so richtig und falsch kümmert, sondern mehr um sich selber ähm, so die Lösung bei sich selber findet, ich kann mir vorstellen, dass das ähm auch ein Grund ist, warum dass der Buddhismus in der Schweiz oder in einer westlichen Gesellschaft auch einen großen Anklang findet (…) und so diese Ruhe so durch die Meditation so dieses zu sich Finden und so das sich Lösen vom Leid so, ich finde das einen schönen Gedanken so, das ist jetzt nicht so eine Definition gewesen (lacht). (Amélie)

Diese Aussage enthält zahlreiche diskursprägende Konzepte, die an anderen Stellen dieser Analyse besprochen werden. Die Kompatibilität mit den als eigen konzeptualisierten Werten und Vorstellungen findet sich in dieser Form nur bei den Lehrpersonen. Dabei setzen jedoch andere relevante Dokumente wie der Lehrplan, die Fachwegleitung oder das Lehrmittel eine Grundlage für diese Sichtweise, indem sie die Verbreitung in der Schweiz als gegeben voraussetzen und etwa auf eine »westliche Variante« des Buddhismus verweisen, wie dies das Lehrmittel »Blickpunkt 3« tut (Zangger et al., 2013a, S. 152), auch wenn diese nicht weiter erklärt wird.

Die Wahrnehmung von buddhistischen Werten als kompatibel mit lokal vorhandenen ist bereits durch Kollmar-Paulenz (2010) in ihrer Medienanalyse hervorgehoben worden. Viele der befragten Akteur:innen aus dem christlichen Umfeld empfinden beispielsweise den Wert der Nächstenliebe als wesensverwandt mit dem Buddhismus, wobei erneut religionsvergleichend gedacht wird.

2.4 Buddhismus als fremd

Wie erläutert wird der Buddhismus von den Lehrpersonen einerseits als überaus kompatibel mit dem bereits Bekannten wahrgenommen und andererseits als »fremd« gelesen. Es zeigen sich durch die Analyse verschiedene, teils widersprüchliche Konzeptualisierungen von Fremdheit, die im Folgenden dargelegt werden. Dabei kann dieselbe Lehrperson an einer Stelle den Buddhismus als fremd bezeichnen und an anderer als etwas zur eigenen Erfahrungswelt Zugehöriges ausweisen.

Andere Lehrpersonen bleiben konstant bei einer Betrachtungsweise. Die folgenden Aussagen beziehen sich darauf, wie der Buddhismus aus Sicht der Lehrperson angeblich durch die Lernenden als fremd wahrgenommen und konzeptualisiert wird:

> Ähm, ich denke, dass es [der Buddhismus] viele sehr stark anspricht und, dass sie, weil es sehr fremd ist, außer sie haben irgendwie eine Mutter, die Yogalehrerin ist oder die irgend, ja, das asketische, diesen Weg zu gehen/was viele sagen, ist, es ist einfach, wenn du zum Beispiel ein Mönch bist, dann bist du nicht in der Gesellschaft, also, du hast dann keine Kinder und musst keine Rechnungen zahlen und hast nicht irgendwie Babykotze auf der Schulter, sondern es ist dann nochmals etwas anderes. (Catharina)

Hier wird darauf referenziert, dass Lernende in den meisten Fällen keine Berührungspunkte mit dem Buddhismus hätten. Gerade diese Fremdheit wird als Grund genannt, warum ein Interesse vorhanden ist.

In nachfolgender Aussage wird Fremdheit als Unverständlichkeit gedeutet:

> […] weil ich dann jeweils wie merke es sind dann auch uh viele Fragen, gerade auch bei Hinduismus, Buddhismus finde ich, mit der ganzen Reinkarnation, es ist für sie unverständlich und das ist dann jeweils auch für mich schwierig, das ist auch etwas, was mir sehr schwer fällt, nicht meine eigene Meinung, also einen wertfreien Unterricht machen, das finde ich eine riesen Challenge, ja. (Sandra)

Gleichzeitig wird erneut angemerkt, wie schwierig es sei, seine eigene Meinung aus dem Unterricht herauszuhalten.

In folgender Aussage wird die angenommene Fremdheit ebenfalls über eine Differenz zur physischen und gedanklichen Umgebung und den Interessen der Lernenden aufgebaut:

> […] er [der Buddhismus] ist, denke ich, als Religion fast am fremdesten, es ist für die Schüler schwierig, dass man in der Ruhe etwas finden sollte und dass das ein gangbarer Weg sein soll, sie die 10 Sekunden aus dem Schulhaus raus gerade die (unverst.) also das ist so, ja, ich denke das, das ist für sie sehr, sehr fremd, ähm, nicht richtig nachvollziehbar durch das. (Catharina)

Die getätigte Aussage versteht fremd im Sinne von anders, also nicht, wie man es gewohnt ist und unbekannt. Implizit findet eine Abgrenzung zum als eigen konzeptualisierten statt, was sich in vorhergehender Aussage durch den Superlativ »am fremdesten« zeigt.

Die folgenden zwei Aussagen offenbaren die eigenen Schwierigkeiten von Lehrpersonen, den Buddhismus zu erfassen, was zu einer Wahrnehmung als fremd und

schwer verständlich führt, wobei dies impliziert, dass es leichter Verständliches gibt. Solch eine Wahrnehmung kann die Vermittlung tangieren, wie das erste Beispiel zeigt: »[…] ich finde er [der Buddhismus] ist nicht so ganz genau fassbar wie, wie jetzt so die Schriftreligionen, was es ein wenig schwieriger macht ihn zu vermitteln, finde ich so, aber nicht, dass ich eine Ablehnung gegenüber dem hätte« (Amélie). Barbara führt weiter aus:

> Ich bin mal drei Monate in Indien reisen gewesen und habe mich dann wirklich so ein wenig probiert mich mit dem Hinduismus auseinanderzusetzen, Buddhismus hat es dort ja auch, und ich habe gemerkt, ich, ich verstehe es nicht, oder also, es ist mir so fremd, dass ich wirklich sagen muss, ich verstehe es nicht und ich bin auch sonst nicht so ein religiöser Mensch und ich habe manchmal wirklich Mühe mit diesen eben, wenn es dann so ein wenig extrem wird (lacht), egal welche Religion, da habe ich wirklich so ein wenig Mühe, ja. (Barbara)

In diesem Beispiel führt die konzipierte Fremdheit zu einer Ablehnung, einer negativen Bewertung, die mit den Worten »Mühe haben« ausgedrückt wird. Barbara erwähnt ebenfalls die Fremdheit für die Schüler:innen, wenn sie betont: »aber wenn ich einfach irgendeinen Film zeige, wie jetzt irgendwie, eben, sagen wir jetzt mal von einem buddhistischen Kloster, also ich habe das Gefühl, das ist so fremd, und das ist für sie völlig ähm, da schlafen sie mir einfach ein […]«. Auch Ines benutzt das Wort fremd im Zusammenhang mit Buddhismus: »Ich versuche wie einfach zu zeigen, wie sie auch leben, einfach weil es so eine fremde Kultur ist, ähm, so ein wenig die Neugier zu wecken für das«.

Im Lehrplan 21 zu Religionen, Kulturen, Ethik (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) finden sich keine Aussagen, die explizit auf die Fremdheitsthematik eingehen oder gar eine Abgrenzung von fremd und eigen vornehmen. Unter RKE 4.4. heißt es, Lernende sollen »Religionen und kulturelle Minderheiten mit ihren Anliegen nichtdiskriminierend darstellen« können. In dieser Kompetenz zeigt sich ein Bewusstsein dafür, dass nicht alle religiösen und kulturellen Traditionen die gleiche Position in der Schweizer Gesellschaft innehaben. Dies ist auch mit der staatlichen Anerkennung verknüpft, die nur gewissen Religionsgemeinschaften zukommt, wie bereits ausgeführt worden ist. Im einleitenden Teil zum Lehrplan in den Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft: Religionen, Kulturen, Ethik (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 5–15) finden sich einige Aussagen, die für die analysierte Fremdheitsthematik von Bedeutung sind. So wird von »verschiedenen« Religionen und nicht etwa anderen oder fremden Religionen und Kulturen gesprochen, was eine Eröffnung von Diversität ermöglicht, wobei wiederum auf Toleranz referenziert wird. Es wird separat von »kulturellem Erbe« und »weltanschaulicher Vielfalt« gesprochen, mit denen jeweils »selbstbewusst« umgegangen werden soll. Dadurch wird nicht klar, ob mit »kulturellem Erbe« das je individuelle der Lernen-

den angesprochen ist, oder ob es sich hier um eine Referenz auf ein vermeintlich gemeinsames schweizerisches und/oder christliches kulturelles Erbe handeln soll. Bei den didaktischen Hinweisen im Einführungsteil zu Religionen, Kulturen, Ethik heißt es, die Lernenden sollen sich »eigener Werte bewusst werden« und diese »zu denjenigen anderer in Beziehung (zu) setzen«. An dieser Stelle wird spezifisch mit Bezug auf Wertvorstellungen zwischen eigenen und anderen unterschieden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 14). Beim Abschnitt *Religionen* findet sich anschließend folgende Aussage: »Mit den Religionen begegnen Schülerinnen und Schüler vertrauten und fremden Traditionen und Vorstellungen«. In ähnlicher Weise heißt es weiter: »Mit Menschen unterschiedlicher Traditionen und Weltanschauungen zusammenzuleben erfordert, ihnen mit Interesse und Offenheit zu begegnen«. An dieser Stelle wird wiederum auf fremd im Sinne von unbekannt referenziert. Überdies findet sich eine Aussage, die fremd im bereits von den Lehrpersonen erwähnten Sinne als »schwierig zu verstehen« verstanden haben will, wenn es heißt: »Was den einen bekannt, vertraut oder selbstverständlich ist, kann für andere befremdend und unbegreiflich sein.« Mit dem be-fremden ist angedeutet, dass dies möglicherweise zu einer ablehnenden Haltung führen könnte (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15).

Abschließend lässt sich feststellen, dass Fremdheit in verschiedenen Interpretationsformen bestimmend ist und sich ein interner Widerspruch zur vorhergehend erläuterten Vertrautheit und Kompatibilität mit dem vermeintlich Eigenen eröffnet. Dabei kann die angenommene Fremdheit des Buddhismus in einzelnen Fällen gar zu einer negativen Bewertung führen.

Als spezifische Form der Konzeptualisierung von Fremdheit kann die nachfolgend beschriebene Kulturalisierung gewertet werden, welche den Buddhismus als rückständig betrachtet. Bei kulturalisierenden Zuschreibungen spielen historische Elemente eine zentrale Rolle. Deutungen werden im Spektrum Moderne – Tradition vorgenommen. Das vermeintlich Fremde wird an einem westlichen Geschichtsverständnis gemessen. Die wahrgenommene Problematik wird daran festgemacht, dass andere Kulturen und Religionen nicht »unsere« Entwicklung durchgemacht hätten und ihnen diese Aufklärung daher noch fehle. Dies geht auf eine eurozentristische Sichtweise zurück (Said, 1978). Nachfolgende Aussage einer Lehrperson zeigt dies exemplarisch auf:

> Ich meine Thailand der thailändische König, der jetzt nicht mehr lebt, wer jetzt das Oberhaupt, ja, für die anderen ist es der Dalai Lama, es ist so sehr ähm, schwer nachvollziehbar, das ist ja so dann fast ein Gottkönig fast oder, da sind wir eigentlich im Mittelalter, das sind wir eigentlich bei Louis IVX, oder, ich weiß nicht, da sind wir irgendwo anderswo, hm. (Catharina)

Strategien im Umgang mit Fremdheit

Folgende Feinanalyse der Reportage »Leben im Kloster« (Zangger et al., 2013a, S. 158–160), zeigt exemplarisch einen möglichen Umgang mit der Fremdheitsthematik im Lehrmittel auf. Nachfolgend werden Strategien sichtbar gemacht, welche verwendet werden, um Fremdes, im Sinne von Unbekanntem[16], den Lernenden näher zu bringen und verständlich zu machen.

Das Konzept des Lehrmittels setzt, wie erwähnt, mehrheitlich auf die Erkundung der schweizerischen religiösen Landschaft und versucht, die vorgestellten Religionen mit den Jugendlichen vermutlich bekannten Elementen in Berührung zu bringen. In der vorliegenden Reportage geschieht dies etwa durch die Erwähnung des Tagesablaufs der Mönche. Auch mit der Darstellung von Alltäglichem im Unbekannten kann jedoch nicht umgangen werden, dass die hier vorgestellten religiösen Praxen erklärungsbedürftige Elemente enthalten.

Es stellt sich demnach im Diskurs die Frage, wie mit dieser Fremdheit, im Folgenden im Sinne einer Unbekanntheit verstanden, umgegangen wird, damit diese neue Verstehenshorizonte eröffnen kann, statt Unklarheiten und daraus folgend unter Umständen Vorurteile hervorzurufen. Der Wunsch nach Einordnung von als fremd Gelesenem kann hierbei im Sinne des menschlichen Strebens nach größtmöglicher kognitiver Kohärenz betrachtet werden (Nida-Rümelin, 1997).

Ein Beispiel für eine Hervorhebung einer Fremdheit, welche unaufgelöst bleibt, findet sich beispielsweise in der Beschreibung eines »Mächtigen gläsernen Schreins (mit) Buddhas, *Bodhisattvas* (mitfühlenden Wesen) und wichtigen Lehrern«. Der Begriff *Bodhisattva* wird nicht weiter erklärt und dürfte insbesondere den nichtbuddhistischen Lernenden kaum bekannt sein. Anschließend findet sich eine Erklärung des Mönchs *Lama Pema Wangyal:* »Die Figuren erinnern uns an den Weg zur inneren Weisheit«. Solche Sätze lassen Raum für verschiedenste Interpretationen. Zum Entzünden der Butterlampen wird in ähnlich knapper Weise gesagt: »Die Lampen symbolisieren das Ziel der Erleuchtung«, was missverständlich sein kann, wenn nicht klar ist, was unter Erleuchtung zu verstehen ist. So sind es nicht die Lampen selbst, die dieses Ziel darstellen können, sondern das daraus hervorgehende Licht. Ebenso wird mit Aussagen wie: »Sofort versinken die acht Männer in einen kraftvollen rhythmischen Sprechgesang mit tiefen Kehllauten« etwas Unbekanntes unerklärt stehen gelassen[17]. Es ist davon auszugehen, dass den Lernenden, welche selbst noch

16 Diese Reportage, wie auch das Lehrmittel insgesamt, gehen von keinem oder allenfalls minimalen Vorwissen aus der Primarschule zu den hier präsentierten Religionen und Kulturen sowie Orten und Personen aus. Als Modellleser:innen der Texte werden nichtbuddhistische Lernende angenommen.

17 In den Klassenmaterialien zum Lehrmittel (Zangger et al., 2013c) findet sich eine Radio Reportage zum Kloster in Rikon. An einer Stelle ist diese für kurze Zeit mit entsprechenden Gesängen unterlegt. Dies wird jedoch im zugehörigen Kommentar nicht ausgewiesen.

keine Berührungspunkte mit dem tibetischen Buddhismus hatten, nicht klar wird, wie sich das anhört. Die Fremdheit im Sinne einer Unbekanntheit dürfte so bestehen bleiben.

Eine Annäherung, respektive Verbindung mit etwas populärkulturell Verbreitetem und einem den Lernenden vermutlich bekannten Gegenstand wird etwa gesucht, wenn über Räucherstäbchen gesagt wird:

> Dann greift er in eine Schublade voller Räucherstäbchen und lächelt. ›Diese bekommen wir von Besuchern geschenkt. Jeden Morgen lassen wir eines abbrennen als Opfergabe, damit die Buddha-Figuren auch etwas zu riechen haben. Manchmal riechen die Stäbchen gut, manchmal auch nicht so gut‹. (Zangger et al., 2013a, S. 159)

Diese Textstelle lässt viele Interpretationsmöglichkeiten offen: Lächelt der Mönch, weil er über die Tatsache etwas beschämt ist, dass sie solche Räucherstäbchen von den Besucher:innen geschenkt bekommen, im Bewusstsein, dass diese unterdessen ein populär gewordenes Buddhismus-Objekt darstellen? Geht es um eine Darstellung des Buddhismus als meditative Wohlfühlreligion, die allen zugänglich ist? Will er zeigen, dass er nicht alles ganz ernst nimmt, auch in Bezug auf die eigene Religion, um der Darstellung des tibetischen Buddhismus etwas Leichtigkeit hinzuzufügen? Oder will er als junger, moderner, in der Schweiz lebender Mönch eine gewisse Distanz zu Bräuchen seiner Religion bekräftigen, da diese nicht mit einem im Westen geläufigen Bild eines rationalen, philosophisch ausgerichteten Buddhismus vereinbar sind? Hat diese Aussage für ihn keine spezifische Bedeutung? Es bleibt damit unklar, wie Lernende diese Äußerung einordnen können.

Ein weiterer Versuch einer Anbindung an für die Jugendlichen vermutlich Bekanntes wird geschaffen, wenn Alltagsabläufe thematisiert werden. Hierzu wird erwähnt, dass es zum Frühstück kein üppiges Mahl, Brot, Butter, Marmelade und ein wenig aufgewärmte Suppe, gebe und dass danach eine angeregte Unterhaltung sowie ein gemeinsamer Abwasch stattfinden würden. Statt ausführlicher auf die erwähnten religiösen Praktiken der Mönche im Tagesablauf einzugehen, werden die alltäglichen Aktivitäten hervorgehoben, die den Mönchen mit der nicht in einem Kloster lebenden Bevölkerung gemeinsam sind.

Die Bilderwahl unterstreicht das Anderssein des tibetischen Buddhismus, in Abgrenzung zur in der Umgebung vorherrschenden Ästhetik, in vielerlei Hinsicht. Im Bild (Abb. 12), welches den *14. Dalai Lama* auf einer Erhöhung zeigt, fällt zuerst die Farbigkeit auf. Für ein nicht mit tibetisch-buddhistischer Ikonographie vertrautes Auge dürfte es schwer sein, einen Fokus zu finden. Der Bildausschnitt wirkt durch den nach rechts und links weiterlaufenden Hintergrund abgeschnitten. Dies verstärkt den Eindruck der Fülle. Das pädagogische Ziel ist mutmaßlich eine möglichst ungefilterte und authentische Darstellung der dort vorzufindenden

Bilderwelten. Die Betitelung des dritten Bildes (Abb. 13), »Blick unter ein Lesepult«, unterstreicht den Reportagen Charakter, indem eine fremde Umgebung mit einem möglichst präzisen Blick erkundet wird. Der Ausschnitt verunmöglicht eine Kontextualisierung im Raum. Hierbei ist fragwürdig, ob dies aus Sicht der dort lebenden Mönche so gewollt ist. Mit dem gewählten Bild wird etwas, was unter dem Lesepult vielleicht bewusst verdeckt gehalten wird, durch die Kameraführung aufgedeckt. Erklärungen zu den abgebildeten Gegenständen finden sich nicht.

Abb. 12: links, Dalai Lama in Rikon, Zangger et al., 2013a, S. 159, © David Coulin



Abb. 13: rechts, Blick unter ein Lesepult, Zangger et al., 2013a, S. 159, © David Coulin



Das Foto auf der zweiten Seite bildet einen inhaltlichen Kontrast zu den vorhergehenden, da es die Mönche am Esstisch zeigt (siehe Abb. 10, Seite 167). Es ist eine Momentaufnahme, deren Flüchtigkeit durch die Unschärfe des Fotos unterstrichen wird. Der ästhetische Anspruch tritt somit in den Hintergrund. Die Mönche sind sich erkennbar am Unterhalten. Ein Mönch lacht dabei sichtbar. Die Alltagsnähe der Szene wird durch das noch auf dem Tisch stehende Geschirr unterstrichen. Der eher karge Raum bildet einen Gegensatz zu den anderen Räumen. Mit diesem Bild soll vermutlich eine Annäherung an die Mönchsgemeinschaft ermöglicht werden. Dazu seien die Aussagen zweier Lehrpersonen erwähnt, welche das Bild entsprechend interpretieren: »Ja, ja, aber das löst gleich Fragen aus, es ist so mh, weißt du und ich meine da, sie sind lachend, sie [die Mönche] sind fröhlich am Tisch, du fühlst dich wie fast eingeladen an dem Tisch […]« (Selina). Nima ergänzt: »[…] aber zum Beispiel das Bild finde ich recht cool [Bild der Mönche in Rikon am Tisch], die Mönche sitzen auch einfach ganz normal einfach am Tisch, sie essen auch ganz normal«. In der zweiten Aussage wird die »Normalität«, das Vertraute, als wohltuend wahrgenommen. Ein Bezug zum Heimatland der Mönche wird gezogen, wenn Wasser als »Mangelware« in Tibet bezeichnet wird und daher zuerst der *Buddha Śākyamuni* da-

von bekommen soll, bevor die Mönche dies selbst konsumieren. Abschließend lässt sich feststellen, dass eine Nahbarmachung, hier durch die Anbindung an Bekanntes, neben der Nichtauflösung von Fremdem steht.

Das Schweigen über Themen, die fremd im Sinne von unbekannt sein könnten, wie etwa der Tibetkonflikt, kann als weitere Strategie identifiziert werden. Im Kommentar für Lehrpersonen zum »Blickpunkt 3« wird bei der Reportage eine Auseinandersetzung mit dem »Tibetkonflikt« vorgeschlagen, diese ergibt sich jedoch nicht aus der Reportage und es müsste zusätzliches Material verwendet werden, welches nicht ausgewiesen wird (Zangger et al., 2013b, S. 143).

Während sich im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) keine spezifischen Strategien ausmachen lassen, findet sich bei Bracht (2013) ein beständiges Vergleichen zu christlichen, als bekannt vorausgesetzten, Konzepten.

Um Buddhismus in religionswissenschaftlichen Einführungswerken für die vermutlich nichtbuddhistischen Leser:innen verstehbar und zugänglich zu machen, ihm seine Fremdheit, hier wieder im Sinne einer Unbekanntheit, zu nehmen, wird ein Vergleich mit christlichen Konzepten oder im Westen vorherrschenden liberal-demokratischen Idealen gesucht. Keown (2001) vergleicht daher Meditation mit Gebet (S. 17), wobei Landaw und Bodian (2017) die »Rationalität« des Buddhismus betonen. Eine andere Methode schlagen Gombrich und Bechert (2002) vor, wenn sie aussagen: »Wir müssen unser eigenes Verständnis davon, was Religion ist, aufgeben« (S. 24), was im Widerspruch zur nachfolgend getätigten Aussage zur »Offenheit des Buddhismus für alle« steht, die wiederum indirekt einen Abgleich mit anderen Religionen vornimmt.

Eine weitere Strategie besteht schließlich darin, den »Buddhismus für alle« zu konzipieren (vgl. auch im Kapitel IV, 2.5 den Abschnitt zur Offenheit des Buddhismus) und diesen als eine Religion zu deuten, die allen zugänglich ist, unabhängig von ihrer religiös-institutionellen Affiliation. An dieser Stelle sei an die Selbstdarstellung auf der Homepage der SBU erinnert, Kapitel II, 1.2, welche diese Aussage ebenfalls tätigt. Daraus folgend wird abgeleitet, dass der Buddhismus daher auch nicht im Widerspruch mit Glaubensinhalten von anderen Religionen stehe, wie dies Gombrich und Bechert (2002, S. 18) oder Landaw und Bodian (2017) tun.

Auch im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) wird an verschiedenen Stellen die Offenheit und Zugänglichkeit des Buddhismus für alle Menschen betont. Bei den Lehrpersonen lassen sich dazu keine Aussagen treffen, da dies nicht erfragt worden ist und sich insbesondere in der direkten Umsetzung im Unterricht zeigen würde. Zusammenfassend lassen sich folgende Strategien im Umgang mit Fremdheit finden:

– Die Fremdheit bleibt unaufgelöst, indem keine Erläuterungen zu bisher unbekannten Konzepten folgen,

- Es wird ein »Lebensweltbezug« geschaffen, wobei eine Anbindung an vermeintlich Bekanntes und teilweise an christliche Konzepte stattfindet,
- Buddhismus wird als eine Religion, die allen zugänglich ist konzeptualisiert, wobei diese als mit den eigen verstandenen Werten kompatibel gelesen wird,
- Gewisse Themen werden nicht angesprochen, was mutmaßlich unter anderem eine Vermeidung von Fremdheitsgefühlen verhindern will.

Diskussion: bipolare Rezeption – Zugehörigkeit und Fremdheit

Wie die Analyse aufzeigt, finden sich widersprüchliche Tendenzen im Diskurs, indem der Buddhismus sowohl als zugehörig zu eigenen Vorstellungen wie auch als fremd konzeptualisiert wird. Die vorgenommenen Bewertungen, in Abgrenzung oder Anlehnung an ein Eigenes, verhindern eine multiperspektivische Sichtweise auf Buddhismus, wie sie vom Lehrplan oder der Fachwegleitung vorgesehen sind. Andererseits wird dieses Begriffspaar bereits in der Fachwegleitung etabliert, wenn es heißt: Lernende sollen sich damit auseinandersetzen, wie »Menschen mit eigenen und fremden Religionen und kulturellen Traditionen und Überzeugungen umgehen« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 4). In den analysierten Materialien wird mehrfach, wenn auch häufig implizit, auf ein Eigenes referenziert, wobei meist nicht klar wird, von welchen Werten und Vorstellungen dabei ausgegangen wird. Diese bleiben unreflektiert und werden dennoch stillschweigend als gegebene Größe angenommen (vgl. auch Kapitel zu Werten, insbesondere Toleranz IV, 3.4).

Der Aushandlungs- und Reflexionsprozess über das Eigene scheint abwesend, obwohl der Lehrplan eine Reflexion über die eigenen Prägungen vorschlägt, denn eigene (bewertende) Überzeugungen von Lehrpersonen finden, wie an anderer Stelle ausgeführt, Eingang in das unterrichtliche Geschehen (Meister, 2005). Die befragten Lehrpersonen referenzieren überdies auf das Christentum, unabhängig davon, ob sie sich selbst im Interview explizit dazu bekennen (vgl. IV, 3.3). Dabei bleibt es jedoch bei einer begrifflichen Referenz ohne nähere Ausführungen. Dadurch wird von einer religiösen Prägung ausgegangen, die nur für einen bestimmten Teil der Lernenden ebenfalls als eigen wahrgenommen wird. Dass diese Referenzwerte mehrheitlich undefiniert bleiben, eröffnet die Möglichkeit, diese flexibel entweder als kompatibel mit buddhistischen Werten oder aber die buddhistischen Vorstellungen in Abgrenzung als fremd zu konzeptualisieren, wie sich in der vorliegenden Analyse zeigen lässt. Einerseits wird Buddhismus, wie vorhergehend beschrieben, als kompatibel mit »modernen Konditionen« wahrgenommen und andererseits als »fremd und archaisch« gelesen. Masuzawa (2005) hat dies als bipolare Rezeption des Buddhismus bezeichnet, wobei »*alien and familiar*« (S. 121) Hand in Hand gehen. Dies zeigt sich im analysierten Material darin, dass gewisse Lehrpersonen beide Konzeptualisierungen an je verschiedenen Stellen des Interviews vornehmen.

Wird der Buddhismus als »fremd« konzeptualisiert, ist zuerst die Ausgangslage in der schweizerischen Gesellschaft zu betrachten, auf die solch eine Deutung trifft. Diese Gesellschaft ist durch Migration und Religionswechsel, aber auch historisch gewachsen, weltanschaulich und religiös pluralistisch aufgestellt – und dies nicht erst seit der Moderne, wie an anderer Stelle ausgeführt wird (vgl. II, 1.1) Daher ist es nach Berger (2015) unerlässlich für ein gesellschaftliches Miteinander, die anderen in ihrer »Andersheit«[18] zu akzeptieren, ohne Differenzen zu negieren (S. 16).

In den analysierten Dokumenten zeigt sich an gewissen Stellen eine Tendenz zur klaren Abgrenzung von fremd und eigen (vgl. V, 1. Tendenz 4), zur Grenzziehung; insbesondere in Aussagen von Lehrpersonen. Dabei gilt es, aus soziologischer Sicht anzumerken, dass die Grenze dazwischen immer eine Konstruktion im Spiegel der eigenen kulturellen und weltanschaulichen Prägung darstellt, wobei die Wahrung der eigenen Identität oftmals im Vordergrund steht (Reuter, 2002). Durch die Habitualisierung dieser Kategorien »fremd und eigen«, »wir und die« und deren Weitergabe scheinen diese in der Gesellschaft zu einer objektiven Tatsache zu werden (Reuter, 2002, S. 10). In diesem Fall, durch die Fortführung dieser Trennung durch Lehrpersonen und Unterrichtsmaterialien, auch in der Schule. Hier wird »*doing difference*« (West & Fenstermaker, 1995) betrieben. Differenzen werden explizit kreiert, hervorgehoben und damit weitertradiert. Solche Zuschreibungen von Fremdheit bringen die Gefahr, dass eine Reproduktion von Stereotypen stattfindet, indem sich diese Zuschreibungen als die Essenz von vermeintlich »typischen Buddhist:innen« verankern. Diese Vorurteile, auch wenn sie positiv sind, sind eine Fremdzuschreibung, die Machtstrukturen offenbart. So sind es die »Wir«-Gruppen, die urteilen und zuordnen können. Folglich führt diese Sichtweise häufig zu einem Attribuieren von stereotypen Eigenschaften, die als aus einer bestimmten Religion (oder Kultur) stammend gelesen werden. Diese können sowohl positiv wie auch negativ sein. In Bezug auf den Buddhismus finden sich vor allem positive Zuschreibungen, wie dieses Beispiel einer Lehrperson zeigt:

> Doch, ich habe nochmals einen Berührungspunkt, ich bin mit einem Tibeter in die Schule, drei Jahre in die Sek mit einem Flüchtling, ist noch einer der Wenigen von denen ich noch weiß, wie er geheißen hat, der [Name] und ich erinnere mich vor allem noch so an seine/also ich weiß nicht, dass er Buddhist gewesen ist, aber so aus dem Buchgefühl und dem Erleben er hat so ganz eine ruhige Art gehabt so völlig verständnisvoll für alle, und er ist irgendwie auch mit allen/mit allen immer korrekt gewesen und gut ausgekommen, nicht Freund, aber einfach so, der konnte mit allen zusammenarbeiten, jeder hat mit ihm gerne eine Gruppenarbeit gemacht, weißt du, einfach so, es ist einfach angenehm gewesen, so, das ist vielleicht noch so ein Berührungspunkt. (Selina)

18 Hier nicht wertend als »Unterschiedlichkeit« verstanden.

An dieser Stelle wird das Narrativ des »friedlichen Tibeters« wiedergegeben (Kollmar-Paulenz, 2010). Damit verbunden ist die bereits erwähnte Problematik des »*groupism*« (Brubaker, 2004, S. 206). Identität bestimmt sich demnach vorrangig über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen (oder kulturellen) Gruppe. Dadurch kann bei Individuen, die solchen Zuschreibungen ausgesetzt sind, der Eindruck entstehen, sie müssten solche von außen gesetzte Attribute tatsächlich verkörpern. Nima, die sich selbst als tibetisch und buddhistisch bezeichnet, schildert folgendes Erlebnis. Eine Lehrperson schweizerischer Herkunft aus ihrem Team, welche sich dem Buddhismus und der Meditation in tibetischen Zentren zugewendet hat, spricht sie auf ihre eigene Religion und (fehlende) Praxis an:

> […] aber ist jetzt nicht so, dass wir viel über das reden, weil sie merkt halt wie auch, sie hat auch schon gesagt: ›Ja dann ist das und bla bla bla‹ und ich so ein wenig: ›mhh‹, und sie merkt schon, mein Interesse ist kleiner wie ihres und darum, ja. Sie hat mir auch schon gesagt: ›He, es wäre so gut, wenn du auch ein bisschen meditieren würdest, oder weißt du, dich so ein wenig mehr mit dem befassen‹ und das stimmt ja auch, sagen mir auch andere Leute oder, ›du könntest dich doch mehr befassen mit deiner eigenen Religion‹ und so und dann denke ich: ›Ja stimmt schon‹. (Nima)

Hier wird durch eine »Religiösierung« (Buchardt, 2014; Rissanen et al., 2020) (vgl. V, 1. Tendenz 7) von außen bewirkt, dass die besagte Lehrperson das Gefühl bekommt, sich tatsächlich zu wenig mit der eigenen Religion zu beschäftigen. Solche Zuschreibungen haben, insbesondere wenn sie negativ konnotiert sind, weitreichende Folgen für als zu einer bestimmten Gruppe zugehörig gelesene Menschen, da diese ihre Möglichkeiten in einer Gesellschaft unter Umständen einschränken. An dieser Stelle sei auf die Aussage zu den »sich rächen wollenden« Muslim:innen verwiesen, die im Kapitel IV, 3.3 ausführlicher besprochen wird. Zuschreibungen dieser Art können schließlich in einem *othering* münden. Dabei wird das machtlose Fremde vom Mächtigen gemäß Eigeninteressen definiert. Religion dient als Mittel »um eine epistemische, politische, anthropologische und dadurch quasi ontologische Grenze zwischen einer – mehr oder weniger – expliziten ›Wir-Gruppen‹ und ›den Anderen‹ zu markieren und zu verobjektivieren« (Gingrich, 2011, S. 46).

Historisch gesehen ist diese Unterscheidung in fremd und eigen eine bereits bekannte Entwicklung. Narrative der Moderne sind oft geprägt durch »Gegenüberstellungen von Ost und West, modern und vormodern, entwickelter und unterentwickelter Gesellschaft« (Daniel, 2016, S. 279). Dies wird etwa sichtbar in der erwähnten Aussage über die Wasserknappheit in Tibet im Lehrmittel »Blickpunkt 3« oder wenn eine Lehrperson den *Dalai Lama* mit Louis XIV vergleicht. Es werden »Oppositionspaare konstruiert und reproduziert wie Tibet vs. Schweiz, Buddhismus vs. Christentum, Westlicher Materialismus vs. Östliche Spiritualität, Religion vs. Philoso-

phie, Religion vs. Wissenschaft, Friedfertigkeit vs. Gewalt« (Kollmar-Paulenz, 2010, S. 29). Mit Bezug auf die Schweiz ist bereits festgestellt worden, dass eine Identitätskonstruktion oftmals in Differenz zum Fremden in- und außerhalb der Schweiz stattfindet, wie es Lehrpersonen geäußert haben. Hierbei findet eine Zuschreibung von bestimmten Eigenschaften an das/die Fremde/n statt (Ettinger & Imhof, 2011, S. 37).

Die Grundlage für religiösierende und kulturalisierende Ansichten bildet mutmaßlich unter anderem die Tendenz, Zuschreibungen und Einordnungen in einer Gesellschaft mit unzähligen verschiedenen Identitäts- und Entscheidungsmöglichkeiten als hilfreich wahrzunehmen, welche auf manche Menschen überfordernd wirken (Beck, 1986). Diese Tendenz ist auch mit einer mangelnden Ambiguitätstoleranz (Bauer, 2018) verbunden. Die Reduzierung einer Identität auf einige wenige, fremdzugeschriebene Merkmale ist jedoch problematisch, da sie dem eigenen Erleben von Menschen nicht gerecht wird und Rassismus sowie Stereotypisierung befördern kann. Maalouf hat in seinem Essay »Mörderische Identitäten« (2000) dagegen Stellung bezogen. Jeder Mensch vereine eine Mischung diverser Elemente aus verschiedensten kulturellen Zusammenhängen. Der Begriff Identität sei daher in aller Konsequenz als »falscher Freund« zu betrachten. Es sei gefährlich, diese auf etwas Bestimmtes zu reduzieren und ein gesellschaftliches Problem, wenn der Blick und die Aussagen anderer eine Person in enge Identitätsmuster einsperren.

Wie mit Bezug auf die Fremdheitsthematik aufgezeigt worden ist, finden sich zum Umgang damit verschiedene Strategien für den Unterricht: So wird etwa versucht an Bekanntes anzuschließen. An dieser Stelle ist jedoch zu klären, was als bekannt vorausgesetzt werden kann, wenn Lehrpersonen beispielsweise auf das vermeintlich bekannte Christliche referenzieren. Die eruierte Strategie, die Offenheit und Zugänglichkeit des Buddhismus zu betonen, kann dazu führen, dass vorhandene Unterschiede zu Bekanntem negiert und unerwähnt bleiben und damit ein unvollständiges und stereotypisiertes Bild weitergegeben wird. Auch das Nichterwähnen von konfliktreichen Themen, welches vorzufinden ist, dürfte nicht zwingend zum Abbau von Fremdheitsgefühlen beitragen, da Informationen zum Themenfeld Religionen, Kulturen, Weltanschauungen heute allseits verfügbar sind und früher oder später zu den Lernenden durchdringen, dann jedoch unter Umständen nicht aufgefangen und kritisch reflektiert werden können. Wird vieles angedeutet, aber nicht erklärt, verstärkt dies ebenfalls den Eindruck von Fremdheit, da offene Fragen zurückbleiben, die mit eigenen Konzepten befüllt werden können. Dabei wird unter Umständen auf bereits vorhandene, unreflektierte Konzepte zurückgegriffen, welche möglicherweise an populärkulturelle Stereotype anschließen. Dies zeigt sich teilweise in der Reportage zum Tibet Institut in Rikon (Zangger et al., 2013a, S. 158–160). Das Fremde, im Sinne des Unbekannten, wird nicht nahbar gemacht, da zu viele ungeklärte Fragen zurückbleiben und die gewählte Betrachtungsweise

mit oberflächlichen Gemeinsamkeiten wenig Raum für eine tiefgreifendere Annäherung zulässt.

2.5 Positive Konzeptualisierung des Buddhismus

Als prägend zeigt sich in den analysierten Dokumenten des Weiteren eine positive Wahrnehmung des Buddhismus. Dieses lässt sich historisch erklären und tritt auch in anderen Diskursarenen zu Tage. Die westliche Wahrnehmung des Buddhismus ist bereits seit den Anfängen der Beforschung häufig positiv (Almond, 1988; McGovern, 2016). Im Rahmen des bereits erwähnten NFP 58 konnte in Bezug auf die Schweiz gezeigt werden, dass Individuen Religion mit denselben positiven und negativen Wertungen betrachten, wie die Medien sie anwenden. Im Falle des Buddhismus heißt dies konkret, dass dieser »stereotyp als positiv, gewaltfrei, einladend, friedlich und undogmatisch« wahrgenommen wird (Stolz, J. et al., 2011, S. 29). Eine positive Be-Wertung und Konzeptualisierung des Buddhismus und seinen »Botschaften« findet sich in nachfolgenden Aussagen von Lehrpersonen. Die erwähnten Botschaften werden in der ersten Aussage explizit als vermittlungswert betrachtet, wobei nicht eindeutig festzustellen ist, ob sich dies auch auf die schulische Vermittlung bezieht.

> Ich finde es sind sehr schöne und wertvolle äh Botschaften und ähm äh, Werte, die ich finde, die sind äh, sehr wertvoll, dass andere das hören, dass seine [Buddha Śākyamunis] Botschaften weitervermittelt werden. Also ich finde es eigentlich sehr humanistisch und das finde ich auch sehr schön im Buddhismus. (Mehmed)

Ein positives Buddhismusbild ist gemäß folgender Aussage auch möglich, wenn die eigene religiöse Zugehörigkeit klar festgelegt und ein Wechsel ebendieser zum Buddhismus ausgeschlossen wird:

> Ich habe ein sehr positives Buddhismusbild, ich mein, ich werde nie Buddhist werden, das weiß ich, ich bin Katholik, und ich finde einfach das geht nicht zusammen, man kann es nicht vereinbaren, was auch okay ist. (Raphael)

Die Aussage von Sandra zeigt dabei Elemente einer *pick and choose* Konzeptualisierung, bei der nur gewisse Aspekte des Buddhismus als kompatibel mit eigenen Vorstellungen und als positiv beurteilt werden:

> […] also eben für mich persönlich ist eben Buddhismus, ich kann mich auch mega assoziieren mit dem in der Lebensweise, es ist für mich manchmal auch als nicht Buddhistin, auch so ein wenig eine Lebensphilosophie […] für mich ist wirklich per-

> sönlich kann ich schon recht viel anfangen mit dem Buddhismus, aber mehr, nicht so verehrungsmäßig, aber wirklich mehr so als Lebens-ähm Begleitung. (Sandra)

Zum Vorkommen von positiven Konzeptualisierungen des Buddhismus in den weiteren Dokumenten sei auf das Kapitel IV, 1.4 verwiesen. Diese positive Wahrnehmung schlüsselt sich nochmals in verschiedene Aspekte auf, die im Folgenden in den verschiedenen Dokumenten dargelegt werden, falls diese vorhanden sind. Ein spezifischer Aspekt, der als positiv gelesen wird, ist die wahrgenommene Offenheit des Buddhismus. Darunter wird innerhalb des Diskurses im Konkreten Folgendes verstanden:

> […] wir haben ja nicht nur Buddhisten, weil wir Migranten oder Migrantinnen da haben, sondern wir haben auch, also, Leute, die sich zu dieser Religion bekennen, wie sie mit dieser Werte und Glaubensrichtungen/, ja, dass es für sie stimmt so, was ihre ähm *Lifestyle* angeht. (Mehmed)

> [Dorf] hat ja ähnlich wie Rikon, hat ja eine [buddhistische] Gruppe gehabt und dort hast du ein paar gekannt, genau, aber sonst jetzt, die offen sagen, also offen, man muss sich ja nicht schämen, aber es ist ja wie etwas, das du nicht so deklarierst, du lebst es vielleicht mehr, aber jetzt wirklich so deklarieren, tust du es ja nicht wirklich, ich könnte ja auch sagen ich bin Buddhistin, obwohl ich ja Christin bin, also weißt du, es ist ja wie nicht, du musst ja kein Gelübde oder irgendetwas ablegen, dass dich nachher, du musst auch nicht konvertieren, das ist ja wie, alles wie niederschwelliger. (Regula)

Wie die Aussagen dieser Lehrpersonen zeigen, gehe es hier um die Möglichkeit, sich zu dieser Religion zu bekennen, weil einem der Lebensstil zusage und weil der Zugang leicht möglich sei, auch ohne formellen Religionswechsel. Die erste Lehrperson kennt hierbei zwei Personen, die zum Buddhismus »konvertiert« sind, wie bereits erwähnt worden ist.

In nachfolgender Äußerung zeigt sich, dass diese dem Buddhismus zugeschriebene erfahrungsbasierte Zugangsweise den als regelorientiert klassifizierten Religionen als überlegen betrachtet wird. Die Offenheit ergibt sich in dieser Vorstellung durch das Fehlen einer regelvorgebenden Instanz:

> Im Buddhismus leben zwar dann doch nach diesen Regeln, die es doch auch gibt, aber es ist nicht Gott oder äh Bibel, die das vorgibt, sondern ja, so ein wenig die Erfahrungen, die dann ja helfen sollen, aus dem Kreislauf vom Leiden zu finden, irgendwo so ein wenig Sinn, macht wie mehr Sinn ähm als einfach nur Regeln befolgen, weil sie [die Buddhist:innen] haben dann etwas davon am Schluss (.) (Ines)

Ein ähnliches Bild findet sich in folgender Aussage, welche die individuelle Freiheit und Wahlmöglichkeit betont, wobei Regeln und Gesetze im Buddhismus nicht zentral seien:

> Auf den Buddhismus bezogen ist es glaube ich weniger wie eine Regel, ist ja glaube ich so bekannt, dass du im Buddhismus glaub äh nicht unbedingt nach Gesetzen und Regeln leben musst, sondern dass es so wie irgendwie deine eigene Zufriedenheit und dein eigens Leben irgendwie regeln kannst, aber auf deine Art und Weise. Es zeigt ja wie verschiedene Möglichkeiten auf. (Nima)

Die Offenheit im erstgenannten Sinne einer unkomplizierten Zugänglichkeit für alle wird auch vom Lehrmittel »Blickpunkt 3« betont. Bei der Doppelseite »der Buddha« (Zangger et al., 2013a, S. 156–166) findet sich etwa folgende Aussage: »Die Erkenntnis des Buddhas steht allen Menschen offen. Es gibt auch keine speziellen Aufnahmeformalitäten in die buddhistische Gemeinschaft. Wer beim Buddha ›Zuflucht nehmen‹ will, wie Buddhisten dies ausdrücken, kann auch zu einer anderen Religionsgemeinschaft gehören«. Im Abschnitt »Buddhismus weltweit« (Zangger et al., 2013a, S. 174–175) wird erneut die Möglichkeit für eine Mehrfachzugehörigkeit betont, wobei der Buddhismus mit anderen Religionszugehörigkeiten kombinierbar sei. Diese Aussage wird bekräftig in der Reportage zum Zen-Buddhismus. Die »Buddha-Natur« wird von von Arx erklärt als »eine Kraft von Weisheit und Mitgefühl, die in jedem von uns schlummert. Wir müssen sie nur wecken« (S. 168). Damit wird wiederum auf die Offenheit des Buddhismus verwiesen, indem Meditation als der Weg zum Wecken dieser Buddha-Natur dargestellt wird, der allen offensteht.

In religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zum Buddhismus wird dieser in den analysierten Publikationen schließlich ebenfalls als zugänglich, teilweise gar als eine Art *pick and choose* Religion charakterisiert oder als »Patchwork Religion« (Radermacher, 2014, S. 393), etwa wenn Aussagen gemacht werden, wie: »Es bleibt jedem unbenommen, den Buddhismus als rationale Philosophie, frei von religiösem Aberglauben, zu verstehen und sich ganz auf die dogmatische und philosophische Dimension zu beschränken. Auch wer ihn wesentlich als Suche nach mystischer Erfahrung begreift und die Erfahrungsdimension in den Vordergrund stellt, kann dies tun« (Keown, 2001, S. 24 -25). Laut Landaw und Bodian (2017) kann der Buddhismus zugleich als Religion, Lebensphilosophie und praktische Lebenshilfe aufgefasst werden (S. 19), die allen unabhängig von ihrer Religion offensteht (Landaw & Bodian, 2017, Einführung).

Dies deckt sich wiederum mit den medialen Berichterstattungen. Buddhismus wird bei einer Umfrage zum Glauben in Zürich als: »interessanter, irgendwie auch weniger verpflichtend« beschrieben (Rothenfluh, 2018, 26. Dezember). In der BZ-Zeitung vom 22. November 2020 wird unter dem Titel »Leiden vermeiden: Wenn der Buddha lächelt« über eine Ausstellung zum Thema Buddhismus in Basel

berichtet. Dabei wird eine Kuratorin zitiert: »Für die westliche Welt ist besonders attraktiv, dass es kein Dogma und wenige Verpflichtungen gibt«, so Lovász (Nüsseler). An anderer Stelle findet sich die Beschreibung des Buddhismus als »liberal«: »Das Mädchen am anderen Flussufer absetzen – oder warum der Buddhismus die toleranteste Religion der Welt ist« (Meier, 2018, 17. Dezember). Die vorgefundene Konzeptualisierung als offen und regelarm wird dabei in den analysierten Materialien mit einer positiven Bewertung versehen.

In einigen Dokumenten wird der Buddhismus schließlich auch aufgrund der Nichterwähnung eines Schöpfergottes als positiv gedeutet (Lopez, 1995, S. 7), wie folgende Aussage einer Lehrperson zeigt. Als Vergleichsmaßstab dienen einmal mehr die anderen »Weltreligionen«:

> Ich stelle es vor, die Besonderheit ist ja sicher, dass der Buddhismus ohne Gottheit auskommt, äh, da macht es speziell, das macht es auch interessant, ähm ich habe jetzt vom Curriculum her am Schluss vom, also einfach im Ablauf der Religionen, ja, aber ich führe es ein oder bette es ein wie die anderen auch: Es ist eine von den fünf großen Weltreligionen und erwähne natürlich sicher diese Besonderheit. (Matthias)

Eine weitere Lehrperson zieht Schlüsse über die Wirkung des Buddhismus auf Lernende. Dabei konzeptualisiert sie den Buddhismus für sich selbst aufgrund der Gottlosigkeit ebenfalls als einen »schönen Ansatz«. Dabei wird die hier konzeptualisierte Abwesenheit eines Gottes und daraus folgend dessen Verehrung als das bestimmende Merkmal des Buddhismus herausgestrichen:

> Ja, ähm, (…) ja beim Buddhismus finde ich schon noch so ein wenig, also für mich, und gell, ich bin da natürlich nicht so vertieft wie du (lacht), aber für mich ist da schon wirklich der Unterschied es gibt da nicht einen Gott oder, den man anbetet und das ist ja in den anderen Weltreligionen ist das ja ganz klar, finde ich, und ich finde das eigentlich auch einen schönen Ansatz und die Schüler reagieren ja meistens recht gut auf das, so quasi eben so man sucht, man findet so in einem drin ähm so die Erlösung und so und ja, ich finde so das ist für mich so ein wenig die Kernaussage im Buddhismus, es gibt keinen Gott, den man anbetet so. (Barbara)

Es liegt die Vermutung nahe, dass sich diese Lehrperson dabei nicht bewusst ist, dass es im Buddhismus durchaus Gottheiten gibt (Renger, 2020).

Buddhismus wird von einer weiteren Lehrperson in folgender Aussage im Vergleich mit dem Christentum und anderen Religionen in Bezug auf die Möglichkeiten, die sich dem Individuum dadurch bieten, gar als überlegen dargestellt. Damit wird dieser als eine *alternative religion* (Lopez, 1995, S. 7) gelesen:

> […] dass wir alle Buddha werden können, ist ja eigentlich schön, schöner Gedanke und das ist die einzige Religion, bei der man etwas werden kann (lacht) bei der man nicht in eine Kaste reingehört oder bei der man in eine äh ja ich weiß auch nicht, schon mit Schuld geboren ist, mit Erbsünde, und allem Wüsten, dort ist man eigentlich noch relativ gut aufgehoben, finde ich so, also das ist einfach, ja, ja, dort kann man es sich einfach mit dem Lebensstil kann man es schlecht machen, ja. (Catharina)

Zwei Lehrpersonen heben die vermeintliche *Friedfertigkeit* des Buddhismus besonders hervor und dieser wird als zeitgemäß eingeordnet. Damit werden historische und soziale Realitäten in der ersten Aussage ausgeblendet oder sind tatsächlich nicht bekannt:

> […] und dass eigentlich wegen dem Buddhismus noch kein Mensch sterben musste, durch einen Krieg, dass es sehr friedlich ist, (.) und dass es sehr zu dieser heute nötigen Einkehr aufruft, im Meditieren, im in sich Schauen, indem man alles in sich drin findet, und das denke ich klingt in der heutigen Zeit sehr an, in der alle nur nach außen äh leben, ja, das denke ich. (Catharina)

In nachfolgender Äußerung kommt zum Ausdruck, dass Buddhismus zu Ausgeglichenheit verhelfen solle, eine Konzeptualisierung, die eine spezifische nachfolgend noch eingehender erläuterte Leseart des Buddhismus darstellt, wobei auch meditative Praxen als wichtig erachtet werden:

> […] also Siddhartha Gautama, sich ganz viele Gedanken dazu gemacht hat, die den Menschen erleichtern soll ein sehr friedliches ähm Leben, also sehr friedlich, friedliches und wie soll ich sagen, ähm (.) zielorientiertes Leben führen, das darin münden soll, dass man eigentlich kein Leid erleidet, ja und dass man wie versucht so zu leben, dass man ausgeglichen ist (…). (Ines)

Diese Konzeptualisierung findet sich indirekt auch in anderen relevanten Dokumenten, etwa im Lehrplan und Lehrmittel sowie in religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur, indem mehrheitlich auf die Thematisierung von konflikthaften Bereichen weitgehend verzichtet wird (vgl. IV, 2.5). Die erwähnte Deutung eines »friedfertigen« Buddhismus findet sich mit Bezug auf die gesamtgesellschaftliche Rezeption des Buddhismus, wie bereits erwähnt, in der Bevölkerung wieder, was die NFP 58 Studie zeigen konnte (vgl. II, 1.2).

Als positiv in Bezug auf den Buddhismus wird außerdem empfunden, dass dieser sich angeblich stark auf das Individuum ausrichtet und eine Möglichkeit an die Hand gibt, das eigene Leben zu regeln, wie diese Aussage einer Lehrperson zeigt:

> Auf den Buddhismus bezogen ist es glaube ich weniger wie eine Regel, ist ja glaube ich so bekannt, dass du im Buddhismus glaub äh nicht unbedingt nach Gesetzen und Regeln leben musst, sondern dass es so wie irgendwie deine eigene Zufriedenheit und dein eigens Leben irgendwie regeln kannst, aber auf deine Art und Weise. Es zeigt ja wie verschiedene Möglichkeiten auf. (Nima)

Eine ähnliche Konzeptualisierung findet sich in nachfolgender, ebenfalls bereits zitierter Äußerung:

> Unter Buddhismus, ich sehe das so ein wenig als Überbegriff über die verschiedenen ähm Bereiche oder verschiedene Wege, ähm, von einer Religion, die (…) eine eloquente Antwort (lacht) also von einer großen Religion, die für mich also, in meinen Gedanken, sehr viel Philosophisches hat, ähm und sich weniger um Hierarchien oder ähm ja irgendwie so richtig und falsch kümmert, sondern mehr um sich selber ähm, so die Lösung bei sich selber findet, ich kann mir vorstellen, dass das ähm auch ein Grund ist, warum dass der Buddhismus in der Schweiz oder in einer westlichen Gesellschaft auch einen großen Anklang findet (.) und so diese Ruhe so durch die Meditation so dieses zu sich Finden und so das sich Lösen vom Leid so, ich finde das einen schönen Gedanken so, das ist jetzt nicht so eine Definition gewesen (lacht). (Amélie)

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« findet sich gleichfalls ein Fokus auf das Individuum und dessen Glückssuche wieder. So wird in der Reportage »Der Dharma« (Zangger et al., 2013a, S. 170–171) als Ursache für das Leiden die Unbeständigkeit erwähnt. Bei der zweiten edlen Wahrheit wird der Mensch als Verursacher seines Leidens durch Unwissenheit und egoistische Lebensgier benannt. Der Begriff »egoistisch« ist eine nicht auf Quellentexten basierende Interpretation der Autor:innen (Gethin, 2008, S. 51). Mit der dritten edlen Wahrheit wird schließlich die Möglichkeit der Befreiung vom Leiden eingeführt. Wörtlich wird die Möglichkeit eines »Lebens frei von Egoismus und Festklammern« erwähnt. Es wird weiter ausgeführt, dass es zentral sei, ein »reines« Leben zu führen und »andere Menschen zu lieben und so glücklich zu werden«. Was unter einem reinen Leben zu verstehen ist, wird nicht weiter ausgeführt. Dass Glück aus buddhistischer Sicht durch das Lieben anderer Menschen entsteht, ist wiederum eine spezifische Auslegung, die nicht auf alle innerbuddhistischen Strömungen gleichermaßen zutreffend ist (Renger, 2020).

Beim Lehrmittel von Bracht (2013) heißt es diesbezüglich bei einem Vergleich von Jesus und Buddha: »So wollen sie einen Weg aus der Ichsucht weisen, der durch religiöse Erfahrung und inneren Wandel genährt wird« (S. 71).

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) finden sich indes keine Aussagen in diese Richtung.

In einigen analysierten religionswissenschaftlichen Publikationen scheint der Buddhismus die Lösung der Probleme der heutigen Zeit bereit zu halten, er habe: »Ratschläge, die auch heute noch aktuell sind« (Landaw & Bodian, 2017, S. 19).

Hier zeigt sich wiederum eine Deckung mit der medialen Konzeptualisierung des Buddhismus. Im bereits erwähnten Medienbericht zu einer Basler Buddhismus Ausstellung heißt es: »Die Verantwortung für die eigene Wiedergeburt obliegt jeder und jedem Einzelnen, was unserer individualistisch geprägten Gesellschaft entgegenkommt […] Buddha sagt nicht, dass wir einfach glauben sollen […], wir sollen prüfen.«[19] (BZ vom 23. November 2020, Nüsseler).

2.6 Buddhismus als Philosophie und Lifestyle

Als weiteres Deutungsmuster tritt die Konzeptualisierung von Buddhismus als Philosophie oder »*Way of Life*« in Erscheinung, was teilweise damit einhergeht, diesen nicht als Religion einzuordnen. Dabei überschneidet sich die Erfassung als Philosophie in einigen Fällen mit einem positiven Framing im bereits erläuterten Sinne, wie untenstehende Beispiele zeigen. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen deutet Buddhismus als Philosophie:

> Ähm, es ist eine Lebensanschauung, eine Lebensphilosophie, auch ein äh *Way of Life*, man, man lebt anders, man ähm, ist aber da in unserer jetzigen Gesellschaft da vielleicht ein wenig ein Exot, gerade eben wenn man ähm (.) denkt ja Karma regelt alles oder äh (.) ich weiß auch nicht, mit der Nirvana Idee, was ja irgendwie auch ein Himmel ist, ich finde, Buddhismus hat sehr viele Engen auch, und ich bin, was Buddhismus für mich ist, Buddhismus ist für mich eine, die man einfach auch erwähnen muss, das ist für mich wichtig, aber sie ist zu wenig Religion um sie im gleichen Atemzug mit den Religionen zu nennen, sie ist ähm, eben ein Lebensstil, eine Lebenseinstellung, die man kennenlernen kann, die man auch ausprobieren kann, und darum meditieren wir dann auch oder versuchen das, und und auch wenn man diesen Aspekt versucht zu integrieren, ist das gut, aber es ist

19 Die hier tangierte Frage nach epistemischer Autorität ist im Buddhismus komplexer, als es diese Aussage vermuten lässt. Das *kalama sutta* wird oft zitiert, um die Vereinbarkeit des Buddhismus mit moderner Wissenschaft und rationalen Untersuchungsmethoden zu erklären. Hierbei wird der Buddha präsentiert als jemand, der seinen Schüler:innen gesagt habe, sie sollen seine Lehre nur akzeptieren, wenn sie diese persönlich verifiziert hätten. Andere legen dies jedoch so aus, dass die »verlässliche Aussage« (*śabda*) des Buddhas als valides Wissen (*pramāṇa*) gelten kann, was die Aussagen des Buddhas gleich autoritativ macht, wie die Wahrnehmung und das Schlussfolgern, die anderen zwei bekannten *pramāṇas*. Diese verschiedenen Lesearten können dabei nicht als Beweis aufgeführt werden, dass *suttas*, dem *Buddha Śākyamuni* zugeschrieben Aussprüche und Lehrreden, nicht als autoritativ betrachtet worden sind. Diese werden auch heute noch von vielen Buddhist:innen als verbindend anerkannt (McMahan 2004, S. 928–929).

> wie die Letzte in dieser Reihe und das ist auch gut so und dann, ja, und die uns wahrscheinlich eben am fremdesten, ja und ich würde es keine Religion nennen, sonst ähm, sonst ist Corona-Gegner sein auch eine Religion, also nein, was ich/das ist jetzt ein bisschen fies, aber es ist ähm, wie soll ich das sagen, es ist einfach eine Lebenseinstellung. (Catharina)

Buddhismus wird hier als eine Philosophie konzeptualisiert, die man ausprobieren kann, und zwar insbesondere mittels Meditation. Damit ist eine Verknüpfung erwähnt, die Folgen für die Vermittlung haben kann und anschließend weitergehend erläutert wird. In dieser Aussage zeigt sich überdies ein eng geführter Religionsbegriff, welcher Buddhismus nicht fasst.

Die kommende Aussage macht die Nichtzuordnung zur Religionskategorie daran fest, dass kein Gott vorhanden sei, was auf einen phänomenologisch geprägten Religionsbegriff hindeutet:

> ja, Buddhismus, ähm, (…) ist für mich insofern nicht eine Religion, weil es ja wie nicht einen Gott gibt, sondern es ist wie eine Lehre, bei der jemand, sich ganz viele/also Siddhartha Gautama, sich ganz viele Gedanken dazu gemacht hat, die den Menschen erleichtern soll ein sehr friedliches ähm Leben, also sehr friedlich, friedliches und wie soll ich sagen, ähm (.) zielorientiertes Leben führen. (Ines)

Eine weitere Aussage ordnet Buddhismus zwar als Religion ein, betont aber die philosophischen Anteile:

> [Buddhismus ist ein] Überbegriff über die verschiedenen ähm Bereiche oder verschiedene Wege, ähm, von einer Religion, die (…) eine eloquente Antwort (lacht) also von einer großen Religion, die für mich also, in meinen Gedanken, sehr viel Philosophisches hat […] (Amélie)

Die nachfolgenden Aussagen reflektieren den von Lehrpersonen angedachten Religionsbegriff in Bezug auf Buddhismus, wobei die erste Aussage wiederum auf einen »fehlenden« Gott hinweist:

> […] es fehlt ja im Grunde genommen wie ein Gott oder eine Gottheit und von dem her, ich denke es ist schon mehr eine philosophische Betrachtungsweise, mehr, jetzt in einem Vergleich zum Hinduismus, was ganz klar eine Religion ist, ist der Buddhismus für mich weniger klar, es ist schon mehr eine Haltung, wie begegnest du dem Gegenüber, an einem Lebewesen sonst? Der Umwelt? Wie verhalte ich mich? Ich glaube für mich ist es mehr eine Form von Philosophie, wenn ich jetzt ganz strikt das kategorisiere, es muss irgendwie eine oder mehrere, aber irgendjemand muss irgendwie wie den Lead übernehmen, klar kannst du sagen, der Dalai

> Lama übernimmt für einen Teil der Buddhisten übernimmt der diesen Lead, aber wer gibt ihm die Legitimation? Wer ist das? Also weißt du, so ein wenig ja. (Regula

Bei Matthias hat aufgrund der Buddhismus Thematik ein Überdenken des eigenen Religionsbegriffs in der Ausbildung stattgefunden. In einer »erweiterten Definition« von Religion kann der Buddhismus dabei mitgedacht werden:

> Ja, also ich mag mich erinnern in der Ausbildung hat es für mich schon den Moment gegeben: Aha, das wird auch als Religion bezeichnet und kommt ohne Gottheit aus, ja dann muss man einfach wie die Definition von Religion erweitern, in dem Sinne, oder, also irgendwie die Überlegung zur Transzendenz oder einfach zur, zu übergeordneten weltanschaulichen Fragen, ähm (…) ja, ich denke es braucht einfach eine erweiterte Definition von, von Religion und dann hat man das schon wieder drin, ähm, ja. (Matthias)

Eine anschließende Äußerung lässt die Zuordnung indes bewusst offen: »Auch diese Diskussion, da habe ich mich auch ein bisschen eingelesen, ist es eine Religion oder ist es eine Philosophie und wie definieren wir überhaupt Religion, das finde ich interessant« (Raphael). Insgesamt zeigt sich bei dieser Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie oder Religion bei den Lehrpersonen ein möglicher Zusammenhang mit dem eigenen Religionsbegriff. Ist dieser eng gefasst und auf substantialistische oder funktionalistische Definitionen angelehnt, kann der Buddhismus darin nicht mitgefasst werden.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird der Buddhismus als Religion konzeptualisiert, indem bereits der Ansatz des Lehrmittels dies so zu Grunde legt. Bei der Reportage über das Zen-Dojo in Zürich und Elvis von Arx sowie bei jener über Kurt Bartholet und Aikido wird jedoch auch auf als nichtreligiös gedeutete Elemente des Buddhismus verwiesen.

Insbesondere in der Zen-Reportage, bei der ausschließlich auf die Meditation und keinerlei andere (religiöse) Tätigkeiten fokussiert wird, entsteht der Eindruck, dass es sich mehr um einen Lebensweg als um eine Religion handelt. In der Reportage zum Aikido, der »Haltung des nicht-Kämpfens« (Zangger et al., 2013a, S. 173), wird Religion nicht erwähnt. Nachfolgend ist im Lehrmittel von der »Lehre« Buddhas (in der Reportage zum Zen-Dojo, Zangger et al. 2013a, S. 168) oder von seinen »Einsichten« die Rede (im Orientierungswissen zum *dharma*, S. 170–171), was nichtreligiös konnotierte Begriffe sind.

Im »Sachbuch Religionen« wird ebenso die Aussage gemacht, dass im Buddhismus »eine Lebenshaltung« vermittelt wird (Bühler et al., 2009, S. 45), wohingegen im Lehrmittel von Bracht (2013) Buddhismus durchgehend als Religion konzeptualisiert wird.

In der Bezugswissenschaft *Buddhist Studies* findet sich seit jeher eine Diskussion um die Frage, inwiefern Buddhismus als Religion oder Philosophie gelesen werden kann. Während zu Anbeginn dessen Erforschung eine philosophische Betrachtungsweise prägend gewesen ist, wird dieser heute mehrheitlich als Religion eingeordnet (etwa Freiberger & Kleine, 2005; Gethin, 1998; Keown, 2001; Lopez, 2002). Eine gewisse Tendenz, den Buddhismus als Philosophie zu deuten, findet sich jedoch nach wie vor auch in gewissen religionswissenschaftlichen Einführungswerken zum Buddhismus. Der Buddhismus scheint in diesen Publikationen mehrfach eine Religion zu sein, die eben mehr ist als *nur* eine Religion und beinahe alles in sich vereinen kann. Dabei kann der Buddhismus zugleich als Religion, Lebensphilosophie und praktische Lebenshilfe aufgefasst werden (Landaw & Bodian, 2017, S. 19), die, wie bereits erwähnt, allen unabhängig von ihrer Religion offensteht (Landaw & Bodian, 2017, Inhaltsverzeichnis). Bei von Brück (2009) wird ergänzt: »Er ist dies alles zugleich und mehr« (Klappentext), wobei die letzte Hinzufügung den Leser:innen zur freien Interpretation überlassen wird. Gethin (1998) wählt einen Mittelweg, indem er in der Einleitung schreibt, der Buddhismus sei »eine große und komplexe religiöse und philosophische Tradition« (S. 2). Bei von Brück (2007) ist überdies die Rede davon, der Buddhismus würde ein »System für den Reifungsprozess des Menschen« anbieten (S. 19). Auch wenn in späteren Kapiteln der genannten Publikationen andere Aspekte des Buddhismus vorgestellt werden, werden die Leser:innen durch diese in der Einleitung verwendeten Hinweise in die Denkrichtung der Zuordnung als Philosophie gelenkt.

In den Medien finden sich indessen mehrere Beispiele einer Deutung als Philosophie. In einer Reportage über einen buddhistischen Tempel in Gelsingen heißt es beispielsweise: »Der Buddhismus ist nicht nur Religion – der Buddhismus ist eine Lebensphilosophie, die jedem guttut und hilft, innerlich zur Ruhe zu kommen« (Hüppi, 2016, 30. Juni). Die ausschließliche Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie bringt indes die bereits erwähnte Einengung von Deutungsmöglichkeiten mit sich.

2.7 Ethisierung von Buddhismus durch Lehrpersonen

Wie bereits im Kapitel IV, 1.5 erläutert, wird Religion von Lehrpersonen teils ethisiert. Spezifisch mit Bezug auf den Buddhismus finden sich in den Interviewtranskripten entsprechende Aussagen. Nachfolgende Äußerung einer Lehrperson setzt Buddhismus als Lebenshaltung mit Respekt gleich, anschließend an die besprochene Konzeptualisierung von Buddhismus als Philosophie, wobei eine »Ethisierung« (Lübbe, 2004) stattfindet:

> Buddhismus ist für mich die Religion ohne Gott, die eigentlich (.) nur, ist jetzt ein wenig salopp, nur, aber die nur aus einer Lebenshaltung besteht, und zwar aus ei-

> ner Lebenshaltung, die für mich, ich würde sagen, es besteht aus 100 % Respekt. Ich respektiere mich, ich respektiere die anderen, und, und ich urteile entsprechend auch nicht, also es ist ein Respekt und nicht Urteilen, wenn du so möchtest, was ich absolut eine gigantische Leistung finde (.), also wenn du so den Dalai Lama darüber reden hörst, über den Umgang von, von den Chinesen mit den Tibetern, wie, wie absolut sachlich, neutral und nicht verurteilend er das kann, und wie er sogar ein Stück weit Verständnis haben kann für die andere Seite (lacht). (Selina)

Eine weitere Lehrperson konzeptualisiert den Buddhismus durch ihre Aussage eher als Verhaltenskodex, denn als Religion, wobei ebenfalls ethisiert wird:

> Es fehlt ja im Grunde genommen wie ein Gott oder eine Gottheit und von dem her, ich denke es ist schon mehr eine philosophische Betrachtungsweise, mehr, jetzt in einem Vergleich zum Hinduismus, was ganz klar eine Religion ist, ist der Buddhismus für mich weniger klar, es ist schon mehr eine Haltung, wie begegnest du dem Gegenüber, an einem Lebewesen sonst? Der Umwelt? Wie verhalte ich mich? (Regula)

Regula denkt im Anschluss darüber nach, Buddhismus künftig im Rahmen der Ethik zu behandeln:

> Ähm, obwohl man immer von den fünf großen Weltreligionen spricht und unendlich viele Leute vielleicht buddhistisch sind, aber man könnte es vielleicht mehr in die Ethik reinbringen. (Regula)

Hierzu gilt es anzumerken, dass buddhistische Strömungen, wie auch andere Religionen, ihre Traditionsbestände nicht nach der Kategorie *Ethik* ordnen, sondern dies eine Außenzuschreibung ist, welche einen westlich geprägten Ethikbegriff in Anlehnung an eine säkulare Ethik verwendet (Schlieter, 2023).

2.8 Meditation als zentrale Praxis des Buddhismus

Meditation lässt sich in den analysierten Dokumenten als bedeutende Thematik eruieren. Grundsätzlich wird dieser hierbei eine zentrale Bedeutung für den Buddhismus beigemessen. Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« findet Meditation in verschiedenen Reportagen Erwähnung, wobei keinerlei Aussagen gemacht werden, die das Ausprobieren im Unterricht favorisieren. Meditation wird lediglich theoretisch eingeführt. Einerseits wird diese in der Reportage zum Zen-Dojo (Zangger et al., 2013a, S. 166–167) mehrfach erwähnt. Über die dort anwesenden Menschen wird gesagt: »Sie nehmen sich Zeit, um den Tag in der Stille des Zazen zu beginnen, einer Sitzmeditation aus dem japanischen Zen-Buddhismus«. Im Folgenden wird der Ablauf der Meditation beschrieben: »die Meditierenden sitzen im Lotussitz

regungslos da«. Über von Arx heißt es mit Bezug zu meditativen Praktiken: »Er lässt die Gedanken kommen und gehen, ohne an ihnen festzuhalten«. Eine Konzeptualisierung von Meditation als Hilfe für das Alltagsleben findet sich in folgender Aussage von Elvis von Arx: »Wichtig ist für uns nicht nur die Meditation. Wir wollen die Kraft, die wir daraus schöpfen, auch im Alltag wiedergeben«. In der Sachtafel »Der Sangha« wird ein Bild gezeigt, dessen Unterschrift lautet: »Zen-Mönche beim Meditieren in Japan« (S. 171). Die Fotografie zeigt eine Ähnlichkeit mit derjenigen in der Reportage über das Zen-Dojo in Zürich. Drei durch ihre schwarzen Gewänder und den kahlen Kopf als Zen-Mönche erkennbare Männer sitzen mit dem Gesicht zur Wand im Lotussitz. Die Farbenpalette beschränkt sich dabei auf beige, holzfarben und schwarz; die Gesichter sind nicht zu erkennen. In der Reportage »Der sanfte Panther« (Zangger et al., 2013a, S. 173–174) wird Kurt Bartholet, der Aikido Lehrer, wie folgt zitiert: »Ob ich mich in Aikido oder in Zen-Meditation übe, das Ziel bleibt ein ähnliches: eins zu werden mit dem, was ich tue« (S. 175). Auf der Doppelseite »Buddhismus weltweit« heißt es nachfolgend: »Auch in der Schweiz gibt es Christen, die Zen-Meditation praktizieren, ohne dass sie ihre Zugehörigkeit zur Kirche aufgeben«. Beim Übertitel »Buddhismus im Westen« ist explizit von der Entwicklung eines »westlichen« Buddhismus die Rede, der sich an die westliche Kultur angepasst hätte. Dazu wird ausgeführt: »Buddhistische Meditation übt auf Menschen im Westen große Anziehungskraft aus. Diese wird verstärkt durch die Präsenz wichtiger buddhistischer Persönlichkeiten in den Medien: etwa des *14. Dalai Lama*, dessen Vorträge und Bücher breite Aufmerksamkeit finden« (S. 175). Dabei wird nicht darauf eingegangen, warum diese vermeintliche Anziehungskraft besteht. Bei den Ausführungen zu »Wie der Buddhismus in die Schweiz gekommen ist« (S. 152) wird unter dem Titel »Buddhismus im Schweizer Alltag« ebenfalls auf Meditation referenziert, indem auf Kursangebote zum Erlernen derselben hingewiesen wird. Auf den Seiten zum Orientierungswissen »Der Buddha« wird schließlich die Bedeutung von Meditation in der Lebenslegende des *Buddha Śākyamuni* hervorgehoben: »Die Askese schwächte ihn jedoch sehr und half ihm nicht, das Leiden zu ergründen. Deshalb begann er, sich in der Meditation zu üben« (S. 156). Auch in der Reportage zu Rikon (S. 160) wird erwähnt, dass die Mönche Meditation praktizieren würden. Bei der Seite zum Orientierungswissen »Der Dharma« wird schließlich unter dem Stichwort des »Achtfachen Pfades« erwähnt, dass ein Teil des Pfades »rechte Achtsamkeit und rechte Meditation« sei (S. 165). Die hier gewählte Übersetzung mit Meditation bezieht sich auf den Pali und Sanskrit Begriff *samādhi*. An dieser Stelle sei festgehalten, dass der Begriff Meditation an keiner Stelle im Lehrmittel erklärt wird und somit als vermeintlich bekanntes Konzept vorausgesetzt wird.

Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013) wird *samādhi* ebenfalls mit »rechter Meditation« übersetzt. Diese Übersetzung ist in religionswissenschaftlichen Publikationen umstritten, wobei

Konzentration (Gethin, 2008, xxxii) oder Sammlung (Renger, 2020, S. 39) alternative Möglichkeiten darstellen.
Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird indes ausgesagt, dass viele Buddhist:innen in der Schweiz den Tag mit einer Meditation beginnen würden (S. 119), wobei dies ebenfalls nicht weiter erklärt wird.

Einige religionswissenschaftliche Einführungen in den Buddhismus widmen der Meditation separate Kapitel, wobei sie sich stark darin unterscheiden, wie diese konzeptualisiert wird. Einerseits geschieht dies aus einer historisch-kritischen Forschungsperspektive, wobei Meditation als Minderheitspraxis einer bestimmten Gruppe von Mönchen eruiert wird, etwa bei Lopez (2002) sowie Freiberger und Kleine (2015). Anderseits im Sinne eines »*Buddhist Modernism*« (McMahan, 2004; vgl. dazu Diskussion Kapitel IV, 2.8) und von einem spezifischen binnenreligiösen Standpunkt geprägt als allgegenwärtige, durch Lai:innen regelmäßig praktizierte und »heilsbringende« Aktivität, wie etwa von Brück (2007) sowie Landaw und Bodian (2017) oder auch Keown (2001). Letzterer positioniert Meditation als »wichtigste buddhistische Strategie, um sich zu der Person zu entwickeln, die man werden will« (S. 116). Von Brück (2007) schlägt gar aktiv ein Praktizieren von buddhistischer Meditation vor, um den Buddhismus zu verstehen, wobei er erwähnt, dass er selbst Meditationslehrer sei (S. 29).

Die Thematik der Achtsamkeit[20] und Meditation findet deckungsgleich in den Medien große Verbreitung. Der Begriff Meditation wird in verschiedensten Kontexten verwendet, etwa in einem Artikel über ein Tattoo Studio, wenn gesagt wird: »Ich meditiere beim Tätowieren« (Stern, 2017, 16. September). In einem anderen Zusammenhang wird die Wissenschaftskompatibilität von Meditation unterstrichen, indem es heißt: »Die Neurowissenschaften haben bewiesen, dass Meditation nicht nur die Funktionsweise des Gehirns ändert, sondern auch seine Morphologie« (Jardine, 2017, 9. August). Ferner wird auf Meditationsapps, wie beispielsweise *Headspace,* verwiesen: »Die erfolgreichste Meditier-App der Welt. Der ehemalige buddhistische Mönch Andy Puddicombe hat sie entwickelt, Gwyneth Paltrow und Emma Watson sind Fans, die ›New York Times‹ nennt den Briten den ›Jamie Oliver des Meditierens‹« (Fuchs, 2015, 8. Mai). Der Vergleich mit einem Kochbuchautor zeigt exemplarisch die populärkulturelle Verwertung von buddhistischen Symbolbeständen. Schließlich kann Meditation angeblich gar romantische Beziehungen positiv beeinflussen, wie im Blick beschrieben wird: »Nathalie (38) und André (38) sind jetzt Buddhisten – Seit wir beide meditieren, gibt es weniger Dramen« (Chaignat, 2013, 6. November). Meditation soll außerdem »Das Tor zu innerem Frieden« sein (Persano, 2023, 21. Juni).
Vereinzelt finden sich kritische Artikel zum Thema Meditation, etwa wenn im NZZ-Magazin vom 26. Juni 2021 von »Meditieren mit Nebenwirkungen« gesprochen

20 Dieser Begriff wird nachfolgend genauer erläutert.

wird, wobei Schlafstörungen, Angst- oder Panikgefühle, ein Wiedererleben traumatischer Erlebnisse, Verzerrungen von Raum und Zeit oder Selbstentfremdung genannt werden (Witte).
Die Erklärung zur Bedeutung von Meditation im Buddhismus findet sich einzig hier: »Worauf Meditation eigentlich basiert: Für buddhistische Mönche war Meditation gerade ein Rückzug aus der Welt. Und keine Therapie, um in der hektischen Welt besser zu funktionieren« (Wyss, 2017, 3. Dez).

Bei der Verwendung des Begriffs »Achtsamkeit« wird manchmal auf den buddhistischen Ursprung hingewiesen. Achtsamkeitsübungen werden medial als ideale Methode zur Stressreduktion angepriesen, welche mehr innere Ruhe bringen sollen, gerade auch in der Coronapandemie. So schreibt der Tages Anzeiger: »Selbsthilfe in Krisenzeiten: Mit Achtsamkeit zu mehr innerer Ruhe« (Bättig, 2021, 4. Oktober). Achtsamkeit soll außerdem ein Weg sein, um »Stresshormone« deutlich zu reduzieren (Rudin, 2020, 28. Januar). Dabei wird diese explizit als Trend bezeichnet, wenn es in der Coop-Zeitung heißt: »Der heißeste Trend: Achtsamkeit« (Nydegger, 2018, 18. Dezember). Eine weitere Ebene ist der angebliche Wissenschaftsbezug dieser Methoden, welche sich etwa in einem Artikel der NZZ mit dem Titel: »Das Quentchen Freiheit« (Jardine, 2017, 9. August) zeigt. Darin wird auf angebliche Zusammenhänge zwischen Quantenphysik und Achtsamkeitspraxen verwiesen. Schließlich findet sich auch ein kritischer Artikel zum Thema Achtsamkeit. Vor dieser Praxis wird mit folgendem Titel gewarnt: »Achtsamkeit: Meditieren kann Ihre Gesundheit gefährden« (Bröhm, 2014, 14. November). Achtsamkeit wird laut folgenden Zeitungsartikeln außerdem kapitalistisch nutzbar gemacht, indem es in Firmen dazu dienen soll, Burnouts zu verhindern und so die Produktivität zu steigern: »Shaolin-Weisheit für Büro-Krieger« (Heiniger, 2020, 19. März) oder in der NZZ am Sonntag, wenn es heißt: »Moderne Manager meditieren« (Müller, F., 2014, 26. Januar).

Meditation im Unterricht

Bei den Lehrpersonen finden sich verschiedentlich Aussagen, die das Ausüben von Meditation im Unterricht unter bestimmten Bedingungen als möglich erachten, obwohl weder das Lehrmittel noch der Lehrplan dies vorsehen. Hierbei ist die Legitimation wie die Benennung genauer zu betrachten:

> I: Jetzt nochmals in Bezug auf den Buddhismus gibt es ein Thema, das mich noch ein wenig interessieren würde, bei dem ich jetzt jeweils auch nachgehackt habe, und zwar ist das Meditation, weil das ja etwas ist, was ja oder auch so, sagen wir mal im Populärkulturellen, in den Medien in aller Munde ist. Schaust du das in irgendeiner Form an mit ihnen?
> A: Äh, nein, im Sinne von wenn ich Sport habe, ich mache es auch im Klassensport, machen wir immer wieder mal so eine, also ich verkaufe es ihnen ja nicht als Yoga, sondern wir machen Übungen und so und so und ich würde ihnen das auch nicht,

> im nächsten Schritt, verkaufe ich es ihnen auch nicht als Meditation, sondern, wir konzentrieren uns, der Körper braucht sowohl Ausdauer, der Körper braucht Kraft und der Körper braucht auch Ruhe und ähm, da hat es doch so Sachen, du kannst so wie eine Weinbeere nehmen und diese im Mund haben, schmecken, einfach so ein wenig so Sachen und das geht erstaunlich gut. Es kommt immer darauf an, wie du es verkaufst, aber ich mache es ganz klar im Rahmen vom Sportunterricht mehr, hake ich es ab und nehme auch nicht den religiösen oder der kulturell-religiösen Aspekt äh rein sondern einfach, ja, oder wir machen so Gedankenreisen, wenn wir, nachdem man sich verausgabt hat, okay und jetzt ein bisschen runterfahren, weil nachher haben wir ja wieder Schule, und das ist zum Teil so schön. Sie, können wir das nochmals machen? Ist wirklich einfach so, ja, es gibt ja verschiedene Arten wie man sich erholen kann und auch das kann etwas Schönes sein und wenn man ihnen das eben verkauft als gar nichts Spezielles, sondern wir machen jetzt einfach das, dann dann ist das auch mit den Jungs überhaupt kein Thema, ja. Und das mache ich jeweils ähm, in der Dritten [Sekundarstufe] müssen sie wie im Sportunterricht selber etwas vorbereiten und dann ist es immer so, jedes dritte Mal kommt dann bei uns Achtsamkeit und das Zeichen ist so Yin-Yang. Und dann suchen sie zum Teil selber auch Sachen, also es ist ziemlich cool und ich habe ein App gehabt, ich habe sie immer noch, die heißt *seven mind* glaube ich, und dort kannst du so auch so Meditationen machen, vielleicht so fünf Minuten und dann erzählt der und führt dich irgendwo hin, das habe ich mit ihnen auch im Sport, eben eine andere Form, weil, wir schauen ja auch wie man Kraftübungen macht und dann können wir mal schauen, wie man das macht, ja, genau. (Regula)

Meditation wird hier als »sich konzentrieren« umgedeutet, als »Kraftübungen« für den Geist verstanden und den Lernenden explizit nicht als Meditation »verkauft«. Begrifflich findet sich eine Engführung mit Yoga. Wieso Achtsamkeit etwas mit dem Prinzip des Yin und Yang aus dem chinesischen *Yijing* zu tun haben soll, wird aufgrund der Aussage nicht geklärt. Der »religiöse Aspekt« wird auch durch die Behandlung im Sportunterricht vermeintlich vermieden. Die erwähnte Übung mit der Weinbeere gehört zum Repertoire der *mindfulness based stress reduction* (MBSR), welche auf Jon-Kabat Zinn zurückgeht (Kabat-Zinn, 1990), wie nachfolgend ausgeführt wird. Den Übungen wird dabei pädagogische Wirksamkeit zugeschrieben, wenn diese den Schüler:innen helfen sollen, »runterzufahren«.
Anschließende Aussage konzeptualisiert Meditation ebenfalls als im Unterricht durchführbar, wobei der Begriff wiederum vermieden wird:

> Also wir haben eigentlich einfach mehr so ein wenig, schon eine Art, also ich würde nicht sagen meditieren, einfach so Aufmerksamkeitstraining ein wenig. Dass du einfach probierst, dich herunterzufahren, dass du versuchst tief einzuatmen, ähm, so, so Sachen haben wir auch schon gemacht. Ich habe aber auch schon Schüler gehabt, die gefunden haben: ›Ja, aber Sie, wenn das mit dem Buddhismus zu tun hat, das darf ich nicht‹ oder ›das mache ich nicht, oder, gibt es natürlich auch,

> dann habe ich ihnen auch gesagt: ›Nein, es ist mehr einfach so eine Aufmerksamkeit/nein nicht Aufmerksamkeit- doch Aufmerksamkeitstraining ähm, das dir helfen soll, um ein wenig runterzufahren und es ist nicht ein Meditieren‹. Wir sitzen jetzt hin und beten irgendwie oder so, ähm, das finde ich nein, muss nicht sein. Wenn Schüler sehr interessiert daran wären und finden würden: Sie, dass möchten wir, irgendwie probieren, dann bin ich auch offen, aber ich meditiere selber auch nicht so, ähm, ja. Und ich finde es nicht schlimm, wenn jemand das machen würde, auch grundsätzlich finde ich, wenn jemand aus dem Islam mal etwas näher bringen möchte, finde ich es immer spannend oder gut, solange es nicht irgendwie so ein Missionieren ist oder so. Also ich habe noch keine Eltern gehabt, die angerufen haben, aber Schüler, die eben gesagt haben Sie das möchten wir nicht da. Es geht ja nicht um den Buddhismus an und für sich. (Nima)

Als Alternativbegriff wird »Aufmerksamkeitstraining« benutzt, um das erwähnte Legitimationsdilemma zu lösen, denn in der Aussage zeigt sich indirekt ein Bewusstsein dafür, dass religiöse Handlungen im Unterricht nicht erlaubt sind. Daher wird Meditation, in Abgrenzung etwa zum erwähnten Beten, nicht als solche eingeordnet. Es geht auch in diesem Verständnis des Begriffs wiederum um ein »Herunterfahren«. Die Lehrperson betont dabei, dass sie selbst keiner Meditationspraxis nachgeht. Nachfolgende Lehrperson praktiziert hingegen selbst Meditation:

> Ja, also was ich, ich persönlich muss sagen, dass ich selber jeden Tag meditiere, ich stehe jeden Morgen früh auf, vier, halb fünf Uhr und und dann meditiere ich. Aber das hat nichts mit dem Buddhismus zu tun, das ist einfach, ähm, man kommt in so einen Highzustand eigentlich. Also wenn du meditierst, da geht man in die Leere und das muss man üben, das kann man nicht von Anfang an und man kann das sehr gut, ich versuche das dann mit den Schülern jeweils zu machen, also ich mache mit ihnen auch vielleicht so geführte Traumreisen und dann sage ich ihnen, wie das gehen könnte. Ich nehme dann ein Gerüst zum Beispiel mein Kühlschrank surrt so ein bisschen, und, ich konzentriere mich dann mit all meinen Sinnen auf dieses Geräusch und wenn man das lange genug macht, also es braucht nur ungefähr ein paar Minuten, dann biss du ftttt (das Geräusch eines Windes, etwas Aufsteigendes), dann bist du in einem Flowzustand, in dem du sehr gut kannst/Zugang hast zu deinem (.) Über- under-unbewusstsein, ich weiß es nicht, und erstens ist es sehr angenehm, weil man sich nicht mehr so spürt, man ist so wie entkörpert, aber man ist ja da, und man/ich nehme oft eine Frage mit oder irgendetwas und ich bin sehr neutralisiert, ich mache auch (…) also gut, ich muss vielleicht sagen ich ähm habe eine Ausbildung in Hypnosetherapie ich unterrichte selber auch autogenes Training und äh PMS-Progressive Muskelrelaxion, äh, und ich mache das eigentlich nach jeder Schulstunde, tue ich mich mit, ich habe so Handbewegungen dran getriggert, dass man sich wieder wie so kurz reinigt erstens, damit ich in meinem Kopf drin, wo ich schon ein paar Sachen drin habe,

> dass es wie, wenn das Wasser wieder klar ist, dass du den Grund siehst, dass du alles siehst und auf die andere Seite auch. Man ärgert sich ja auch oft oder wenn ich mich ärgere, ist das auch echt und das muss ich nicht in die nächste Stunde mitnehmen und das muss ich auch nicht nach Hause nehmen zu meiner Familie und das muss ich auch nicht in meine Mittagspause nehmen und das sind so, ja eben, und das ist meine eigene Religion oder und das hat nichts mit dem Buddhismus zu tun, aber ich sage einfach das ist ein sehr schönes Werkzeug, dass ich dort rausgenommen habe, das wäre so, als würde ich sagen, ich mache das Gebet, aber ich/ich mache Gebete, oder/oder auf jeden Fall gehört das nicht zu meinem Alltag. (Catharina)

Diese Lehrperson konzeptualisiert Meditation für sich als eine Art Ersatzreligion und zeigt ein Bewusstsein für die buddhistischen Wurzeln, betont aber gleichzeitig, dass es für sie nichts mit dem Buddhismus zu tun habe, wobei dies nicht als Widerspruch wahrgenommen wird. Im Unterricht werden solche Praxen unter dem Titel »geführte Traumreisen« thematisiert.

Die Lehrperson, welche folgende Aussage tätigt, möchte gerne etwas »Praktisches« im Unterricht einbauen und greift daher zur Meditation. Als eine Legitimation der Durchführung wird der Wunsch der Lernenden danach genannt. Um die Diskursprämisse des Verbots von religiösen Handlungen, derer sie sich bewusst zu sein scheint, nicht zu gefährden, möchte sie »unreligiös meditieren«. Dabei führt sie nicht näher aus, was denn ein Meditieren religiös oder unreligiös macht. Ihrer Ansicht nach gilt:

> Beim Buddhismus habe ich so ein wenig Mühe so das Praktische, ich möchte zum Beispiel, ich habe versucht mit meinen Schülern zu meditieren und sie haben das auch gewollt, sie haben sich das gewünscht, aber es ist für mich jetzt recht schwierig, für mich, die, die nicht so mega die Erfahrung hat, also ich meine, ich habe auch schon meditiert, aber mh, jemanden anzuleiten, ist nochmals etwas anderes, und, ich habe dann versucht etwas zu finden, das ist einfach, das kannst du mit den Schülern machen, ohne, dass ich gewissen auf die Füße stehe, religionstechnisch. Also ich habe versucht so unreligiös zu meditieren, und etwas zum Beispiel da etwas zu finden, boah, bei dem ich finde, das wäre mega cool, du hättest da einfach wie ich meine, es könnte auch sein, wie jemand anders, spricht dich durch diese Meditation durch auf der CD oder so, weißt du, einmal auf Mundart, einmal auf Schriftdeutsch, fände ich mega cool so etwas, von dem du sagen kannst, ja, ich kann das laufen lassen, ich habe ein Blatt, was müssen wir vorher machen, bequem hinsetzen bla, bla, bla, bla, bla und nachher kommt das Geführte, ohne, dass ich es mache, manchmal wenn ich so anfange zu erzählen, muss ich mega aufpassen, dass ich nicht anfange zu lachen, weil, weil ich kann ja dann nicht mitmachen in diesem Moment und das ist, das ist so schwierig. (Selina)

Durch eine andere Lehrperson wird das Ausprobieren des Lotussitzes erwähnt, jedoch nicht als Meditation wahrgenommen. Dieselbe Lehrperson könnte sich vorstellen, Achtsamkeitsübungen durchzuführen, möchte dies aber vom Unterricht über Buddhismus trennen, um das Legitimationsdilemma aufzulösen:

> I: Ist Meditation in irgendeiner Form ein Thema gewesen? (LSM)
> A: Ähm nein, ich habe/wir haben darüber geredet, wir haben den Lotussitz ausprobiert, so aber wir haben nicht meditiert so mit den Schülern, genau. (Amélie)
> I: Ist das etwas, von dem du findest, würdest du nicht machen? (LSM)
> A: Also ich würde, vielleicht so Achtsamkeitsübungen vielleicht schon einbauen in den Unterricht, ich habe es jetzt wie so im Rahmen vom buddhistischen, vom Unterricht im Buddhismus habe ich/hätt ich das glaube ich jetzt ein wenig zu viel gefunden so, also, aber das mal so als Idee einzubauen, könnte ich mir schon vorstellen, ja. (Amélie)

Folgende Lehrperson erfasst Meditation als eine gesellschaftlich etablierte Mehrheitspraxis und Entspannungsübung. Auch in dieser Aussage wird Wert darauf gelegt, nicht den Begriff Meditation, sondern »Achtsamkeitsübung« und »Gedankenreise« zu verwenden. Unklar bleibt, was der Unterschied zwischen Meditation und Achtsamkeit in ihrer Vorstellung ist:

> Ja einfach, nicht groß jetzt, also ich könnte mir jetzt vorstellen, wenn ich jetzt eine Klasse hätte, bei denen ich das Gefühl hätte, man könnte mit denen, dann würden wir vielleicht mal so eine, also nicht eine Mediation, vielleicht mal so eine Achtsamkeitsübung oder so etwas machen. Jetzt im Moment gerade habe ich Klassen, wo ich mir das nicht, also es würde einfach ausarten und dann wäre es wie schade, dann wird es einfach so anstrengend oder mühsam, ich habe aber auch schon andere Klassen gehabt, bei denen man so etwas machen konnte, so eine Gedankenreise oder so, du kannst ja nicht einfach sagen, wir meditieren jetzt 10 Minuten oder so, dass kannst du ja nicht, und sonst würde ich vielleicht einfach fragen: ›Wer macht es? Gibt es Leute, die vielleicht mal meditieren? Was bringt das?‹ Und dann noch so ein wenig sagen, das hilft vielen Leuten, um zu entspannen und um herunterzukommen und eben ja, dass es jetzt vom Buddhismus einfach ein großer Bestandteil ist, von dieser Religion, so. (Barbara)

In nachfolgender Aussage wird Meditation im Unterricht als möglich erachtet, solange es freiwillig ist. Allerdings stellt sich diese Lehrperson die Frage, ob es da ein Richtig oder Falsch gibt. Auch hier wird wieder eine Abgrenzung zum Beten vorgenommen, dass keinesfalls durchführbar wäre:

> Ähm ich habe noch die Ausbildung gemacht zum Schulfach Glück, also nicht eine Ausbildung, ich habe noch eine Weiterbildung gemacht zu dem Schulfach Glück

> Thema und dort machen sie jeweils so wie Traumreisen, so ein wenig diese Musik und so ein wenig Körper und wahrnehmen und so und man kann jetzt darüber streiten, wie viel Meditation, es ist ja nicht wirklich Meditation, aber es geht ja ein wenig in die Achtsamkeit rein, ich finde irgendwie, es ist also beten würde ich nie, das finde ich ganz schlimm, das möchte ich nicht, wenn ich jetzt Meditation machen würde, ich habe es auch schon gemacht, vor Jahren und habe dann auch gesagt die, die nicht wollen, sollen doch einfach im Schulzimmer bleiben und mit den anderen bin ich in den Singsaal, also ich lasse es wie jedem frei, verlange dann aber auch, dass man sich auf das einlässt und dass es wirklich auch ruhig ist, ähm, ich glaube es ist so ein Heranführen, wenn du eine Klasse hast und du das vielleicht auch sonst ein wenig thematisiert oder einbringst, glaube ich, kann man es machen, ich glaube wenn du ja, ich glaube da muss man einfach die Klasse ein wenig einschätzen können oder es auch ein wenig freilassen, wer es mitmachen möchte und wer nicht, ja. Gibt es da ein richtig oder ein falsch? [Richtet diese Frage an mich]. (Ines)

Nachfolgende Lehrperson gibt ebenfalls an, Meditation im Unterricht durchzuführen. Überdies wird eine Verbindung zum Yoga erwähnt, wobei ihr beides persönlich zusagt. Dabei bringt sie den Lernenden bei, dass es »nichts Religiöses« sei:

> Ich mache das Wahlfach Yoga, hey nein, ich bin mega im Yoga und im Meditieren zuhause, und sie wissen das ganz genau, ich mache wöchentlich mit ihnen Fantasiereisen, witzigerweise ist jetzt schon ein wenig, eben im Hinduismus auch so, ja, okay, Frau [ihr Name] ist ja auch schon ein wenig die Yogi-Tante und das ist noch wichtig für mich jeweils auch, ich versuche ihnen dann mega zu erklären, hey, eben, meditieren hat im Fall eben, ja es kommt von Indien, ja, unabstreitbar, Yoga ist in Indien groß geworden, ja, aber, man kann es auch differenzieren, es muss nichts Religiöses sein und ja im Zen-Buddhismus meditiert man, ja, ähm, aber es muss nichts Religiöses sein dieses Meditieren, ähm, das haben sie jetzt mega begriffen, aber das ist am Anfang schon so ein wenig so gewesen, darum ja, wir, also ich meditiere ab und zu mal mit den Kindern. (Sandra)

Eine andere Lehrperson erwähnt den Einsatz von *Mandalas*[21] im Unterricht, denen sie eine »beruhigende« Wirkung zuschreibt und mit denen sie »in der Stille sein« verbindet, was den vorausgehend genannten Verwendungen von Meditation nahekommt. Auch an dieser Stelle wird dieser Übung ein pädagogischer Mehrwert zugeschrieben. Der buddhistische Sinn von Mandalas wird damit missachtet:

---

21 *Mandalas* symbolisieren im buddhistischen Verständnis unter anderem Vergänglichkeit. Daher werden diese Sanddarstellungen nach ihrer Erstellung wieder rituell zerstört und sind in komplexe Rituale eingebunden, die vor allem im tantrischen Buddhismus Verwendung finden (Shinohara, 2014).

> Ich mache auch einen Einstieg mit Mandalas, glaube ich, ähm irgendwo mit dem Bild und ich sage ihnen dann auch: die buddhistischen Mönche zerstören das ja, weil es ist ja alles nichts eigentlich, und dann gebe ich ihnen ein Mandela und sage ihnen: ›Jetzt probiert ihr wirklich mal 45 Minuten völlig in der Stille zu sein, wie das auf euch wirkt‹. Ja, das wäre auch noch so was, aber ob sich das dann auch ausgeht, muss ich dann noch planen. Ich verwend sonst auch Mandalas für C-Klassen, einfach um sie zu beruhigen, ja, ohne, dass das religiös dann erklärt wird irgendwie, ja […] (Raphael).

Einzig Mehmed äußert sich nicht zu dieser Thematik und Matthias meint: »Das habe ich jetzt nicht spezifisch aufgegriffen, vielleicht auch aus meiner Überzeugung heraus, dass ich finde, das ist jetzt nicht spezifisch buddhistisch«.

Mit Rückbezug auf die religionskundliche Veranlagung des Unterrichts, wie sie in der Fachwegleitung, aber auch im Lehrplan und im Lehrmittelkommentar ausgewiesen ist, ergibt sich folgende Ausgangslage: In den didaktischen Hinweisen zum Fachbereichslehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft steht bei dem Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik:

> Es dürfen im Unterricht keine religiösen Handlungen vollzogen werden, und es darf keine religiöse Unterweisung stattfinden. Grundlage und Ziel des Unterrichts ist eine unvoreingenommene, offene Haltung und ein nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen. Deren Darstellungen sollen unparteiisch erfolgen und Beteiligte nicht festlegen oder zuschreibend vereinnahmen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Diese Festlegung ist wiederum gesetzlich verankert, indem es in der BV Art. 15 zur Religionsfreiheit, Absatz 4, heißt: »Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen« (BV, 2000). Weiter findet sich im ZGB Art. 303 1B, Inhalt IV, Religiöse Erziehung, folgende relevante Aussage: »Über die religiöse Erziehung verfügen die Eltern« (Schweizerisches Zivilgesetzbuch, [1907], 2023).

Internationale und nationale Gerichtsurteile zur Durchführung von Yoga und Meditation bzw. Achtsamkeit in Schulen zeigen auf, dass diese Thematik in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird. Diesbezüglich liegt beispielsweise ein Bundesgerichtsentscheid zu Yogaübungen im Kindergarten vor (Bundesgericht, 2014, 14. Februar), wobei Eltern dagegen klagten, aber kein Recht bekamen. International findet sich ein aktuelles Gerichtsurteil in den USA zu Meditation an einer Universität, gegen die eine christliche Studentin erfolgreich geklagt hatte (Camariollo, 2023, 3. November).

Diskussion: Die Dominanz eines modernistischen Buddhismusverständnisses

Zusammenfassend zeigt sich in den analysierten Dokumenten ein sogenannt modernistisches Buddhismusverständnis. In den erwähnten herausgearbeiteten Deutungsmustern des Diskurses manifestiert sich dieses namentlich in der angenommenen Kompatibilität des Buddhismus mit »westlichen« oder »eigenen« Werten, im positiven Framing des Buddhismus und der dazugehörigen Deutung desselben als offen, regelarm, friedlich und auf das Glück des Individuums fokussierend, sowie als Alternativreligion oder Alternative zu einer Religion (Lopez, 1995, S. 7). Dazu gehört außerdem die Interpretation des Buddhismus als Philosophie und der Fokus auf meditative Praktiken.

Unter *Buddhist Modernism* wird religionswissenschaftlich eine spezifisch, westlich geprägte Wahrnehmung des Buddhismus verstanden. Wie David L. McMahan (2008), der diesen Begriff geprägt hat, erläutert, wird der Buddhismus in dieser Leseweise als Religion dargestellt, in der die wichtigsten Elemente Meditation, rigorose philosophische Analysen und eine Ethik des Mitgefühls sind (S. 5). Martin Baumann (2001) verwendet dafür den Begriff »Globaler Buddhismus« und versteht darunter einen de-mythologisierten, rationalisierten, säkularisierten und psychologisierten Buddhismus. Dabei handelte es sich historisch betrachtet um ein kulturelles Fusionskonstrukt aus der Kolonialzeit, bei der sich die Interessen von asiatischen Buddhist:innen und westlichen Forscher:innen und Interessierten vereinten. Robert Sharf (2007) erklärt die damalige Anziehungskraft dieser Deutungsweise für westliche Menschen folgendermaßen:

> For Westerners, Buddhism seemed to provide an attractive spiritual alternative to their own seemingly moribund religious traditions. The irony, of course, is that the Buddhism to which these Westerners were drawn was one already transformed by its contact with the West. (S. 3)

Wird diese Perspektive nicht als eine von möglichen Deutungsweisen des Buddhismus ausgewiesen, kann dies zu Stereotypisierungen und eingeschränkten Deutungen führen. In vorliegender Analyse findet sich diese Deklarierung indes kaum. Durch das modernistisch geprägte Buddhismusbild und die möglicherweise daraus resultierenden Stereotypisierungen entfernt sich der Diskurs von einem religionswissenschaftlich fundierten Buddhismusbild. *Buddhist Scholars*, wie Lopez (1995) oder Freiberger (2001), fordern bereits seit längerem, dieses im Westen vorherrschende Verständnis zu revidieren, um Buddhismus nicht länger als »*an alternative religion and an alternative to religion*« (Lopez, 1995, S. 7) zu betrachten.

Indem im Lehrmittel »Blickpunkt 3« von einem »westlichen« Buddhismus gesprochen und auf Elemente, die in der Populärkultur der Schweiz vorkommen, Bezug genommen wird, verstärkt sich die *Buddhist Modernism* Tendenz, da keine histo-

rischen Erklärungen für diese Phänomene geboten werden und keine Meta-Ebene eingenommen wird.

Wie sich zeigt, findet ein mehrheitlich positives Framing des Buddhismus statt, welches nochmals in verschiedene Untertendenzen aufgegliedert ist. Die Konzeptualisierung im Sinne eines *Buddhist Modernism* ist dabei auch auf andere Diskursarenen zutreffend und ein bereits bekanntes Phänomen. Sharf (2007) fasst dies folgendermaßen zusammen: »Buddhism has become rather chic in recent years – a new and exotic religion seemingly free from dogmatism and intolerance of more familiar faiths« (S. 19). Zu erklären sei dies überdies mit dem Versprechen des modernistischen Buddhismus, sich um persönliche und soziale Probleme kümmern zu können. Damit geht oft ein Schweigen über traditionelle Praxen einher, da diese nicht in diesen, an einer westlichen, demokratischen Gesellschaft modellierten Buddhismus passen würden (Freiberger, 2001; Sharf, 2007, S. 21). Es zeigt sich auch im vorliegenden Diskurs die Tendenz, in den Buddhismus hineinzulesen, was aus eigener Sicht als passend empfunden wird. Dieser wird den eigenen Bedürfnissen entsprechend modelliert, wie nachfolgend diskutiert wird.

Buddhismus wird in den analysierten Dokumenten des Weiteren, ganz im Sinne eines modernistischen Verständnisses, als »offen« charakterisiert. Eine Lehrperson referenziert zur Erklärung dieses Phänomens auf den Zeitgeist, der Regeln und Rituale angeblich als einengend empfindet. Dieses Gefühl der Einschränkung kann soziologisch betrachtet unter anderem als eine Antwort auf eine »Überreglementierung« des Alltags verstanden werden (Schäfers, 2003, S. 180). Weiterhin zeugt die angenommene Offenheit, im Sinne der Möglichkeit, sich leicht und unverbindlich buddhistischen Praxen anschließen und/oder sich als Buddhist:in bezeichnen zu können, von einem vom Aneignungsparadigma geprägten Religionsverständnis (Mecheril & Thomas-Olalde, 2012), wobei Religionen unkompliziert ausgewählt und wieder abgelegt werden können.

Die Konzeptualisierung von Buddhismus in diesem Sinne stellt jedoch eine verkürzte Sichtweise dar und dürfte nicht für alle Buddhist:innen annehmbar sein, da dies nicht zwingend ihrer gelebten Realität entspricht (Thanissaro, 2011). Für eine modernistische Form des Buddhismus interessieren sich indes mehrheitlich weiße, der Mittelklasse zugehörige Menschen, welche außerdem gut ausgebildet sind und über die notwendigen finanziellen Mittel für die Teilnahme an kostenpflichtigen Kursen und Unterweisungen verfügen (Coleman, 2001).

Die proklamierte »Gottlosigkeit« des Buddhismus (vgl. IV, 2.5) entspricht ebenfalls einer selektiven Leseweise, da ein Teil von buddhistischen Vorstellungen und Praxen, welche transzendente Wesen anerkennen, wenn auch nicht in der Funktion eines christlichen Schöpfergottes, aus dem Blickfeld geraten. Dies dient der Kompatibilität mit westlichen Bedürfnissen. Buddhismus wird so zu einer Alternative für westliche Menschen, welche den Gottesglauben für sich nicht (mehr) anerken-

nen. Solche Projektionen gehen auf orientalistisch geprägte Deutungen zurück (vgl. II, 2.2).

Die bei einer Lehrperson und ansatzweise in religionswissenschaftlichen Einführungswerken vorgefundene Deutung des Buddhismus als bessere Alternative zu anderen Religionen, insbesondere zum Christentum, zeigt, was Lopez als »[*Buddhism as] an alternative religion*« (Lopez, 1995, S. 7) bezeichnet hat. Dies lässt sich ebenfalls historisch erklären, wie im Kapitel II, 2.2 ausgeführt worden ist. Buddhismus galt und gilt oft immer noch als eine Religion, die »rational nachvollziehbar, tolerant, vernünftig und durch persönliche Erfahrung überprüfbar ist« (Kollmar-Paulenz & Prohl, 2003, S. 144). Im Zuge dieser Darstellung werden Rituale vernachlässigt und die Verbindungen zur buddhistischen Gemeinschaft, *sangha*, und zur Tradition unterschlagen (Sharf, 1995). Dies gestaltet sich folgendermaßen aus:

> Buddhism properly understood is not a religion at all, but rather a spiritual technology providing the means to liberating insight and personal transformation. By rendering the essence of Buddhism a non-discursive spiritual experience, Buddhist apologists effectively positioned their tradition beyond the compass of secular critique. (Sharf, 1995, S. 259)

> Moreover, in an age that construes religious ritual as ›bad science‹, Buddhist religious discipline could be reconfigured as psychotherapy: Buddhist practice is thus rendered a rational attempt to alter our perception and response to the world […]. (Sharf, 1995, S. 267)

Diese attribuierte »Wissenschaftskomptabilität« findet sich unter anderem in der Präsentation des Zen-Buddhismus (vgl. IV, 2.2) sowie in gewisser religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur und in Medienberichten.

Eine weitere in den analysierten Materialien vorhandene modernistisch geprägte Tendenz ist die Wahrnehmung, dass der Buddhismus auf das Individuum und sein Bedürfnis nach Glück fokussieren würde. Wie Sharf (2007) kritisiert, geht damit erneut ein Element von buddhistischen Traditionen verloren, die *sangha* oder die Gemeinschaft der Praktizierenden, welche Mönche, Nonnen sowie Laien miteinschließt und im gegenseitigen Austausch funktioniert. Die von einer Lehrperson kritisierten Laienspenden an Mönche (vgl. IV, 3.4) erfüllen in diesem Austausch eine Funktion, wobei die Mönche den Laien im Gegenzug rituelle Dienste und Unterweisungen zukommen lassen (Freiberger & Kleine, 2015). Auf die Individuation ausgerichtete Vorstellungen befinden sich überdies in Opposition mit dem buddhistischen Konzept des *no-self*. So wird in buddhistischen Texten davon gesprochen, dass ein *Ich* als unabhängiges Objekt mit einem festen Kern, analog zu einem christlichen Seelenkonzept, nicht existent sei. Ziel vieler, wenn auch nicht aller buddhistischer Bestrebungen, ist schließlich das *nirvāṇa*, welches als Zustand der Abwesenheit von

Gier, Hass und Verblendung, aber ebenso als Abwesenheit von positiven Anhaftungen, wie etwa Glück, beschrieben wird. Aufgegeben werden muss hierzu auch die Anhaftung an das Konzept eines unabhängigen und beständigen *Ichs* (Gethin, 2008; Rahula, 1994). Dies lässt sich schwerlich mit dem Verständnis des Individuums und seinen Bedürfnissen im Diskurs vereinbaren. Dadurch zeigt sich erneut eine selektive Leseweise, bei der nicht passende Konzepte bei Seite gelassen werden, was dazu führen kann, im Buddhismus kaum mehr als »*an individual excercise in personal growth*« (Mitchell, S.A., 2019, S. 1) zu sehen. Dabei gehe es im Buddhismus laut Sharf (2007) um mehr als nur die Befindlichkeiten eines Individuums. Durch die Fokussierung auf die individuelle Praxis und deren positiver Effekte für die Einzelnen, wird unter Umständen eine Ego-Anhaftung befördert, was entgegen bedeutenden Zielsetzungen verschiedener Verständnisse von Buddhismus steht.

Überdies findet sich die Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie oder »*Lifestyle*« in zahlreichen Dokumenten, insbesondere bei den Lehrpersonen. Indes gilt auch außerhalb dieses Diskurses, dass einige der erfolgreichsten Formen des Buddhismus weltweit heutzutage jene sind, die sich stark am Säkularen orientieren, wie der engagierte Buddhismus oder der buddhistische Humanismus wie auch die *Vipassanā* Bewegung (McMahan 2004; Samuel, 2014). Die eruierte Ethisierung ist ebenfalls Teil einer modernistischen Leseweise des Buddhismus (Lopez, 2005).

Aufgrund der vorliegenden Analyse stellt sich die Frage, ob und inwiefern die durch gewisse Lehrpersonen proklamierte Vermittelbarkeit von buddhistischen Werten und Meditation, wenn auch unter anderem Namen, etwa Achtsamkeit, im Zusammenhang steht mit dessen Konzeptualisierung als Philosophie. Denn Lehrpersonen sind sich bewusst, dass im Unterricht keine religiösen Praxen ausgeübt werden dürfen und verbalisieren dies so (vgl. IV, 3.1). Die Fassung als Philosophie vermag diese Problematik zu umgehen. Eine Lehrperson verbalisiert dabei zunächst die Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie und im direkten Anschluss daran die Vermittelbarkeit von buddhistischen Werten und Meditation im Unterricht (vgl. IV, 2.8), was eine erste Bestätigung dieser These eines Zusammenhangs darstellt. Auch weitere Lehrpersonen sehen im Buddhismus eine Philosophie und möchten Meditation, wenn auch anders benannt, ebenfalls im Unterricht durchführen.

Die Ausübung von Meditation im Unterricht, wenn auch unter einem anderen Begriff, widerspricht rechtlichen Grundlegungen des Diskurses. Das Legitimationsdilemma von »meditativen« Übungen im Unterricht gegenüber Lernenden, oder allenfalls auch Eltern, wird von gewissen Lehrpersonen selbst angesprochen. Die Lösung scheint für einige Lehrpersonen darin zu bestehen, diese Übungen und Praxen der Achtsamkeit vom Buddhismus loszulösen und den Begriff Meditation durch Alternativbegriffe zu ersetzen. Hier lassen sich ebenfalls historische Erklärungen hinzuziehen. Die im Diskurs rezipierte Form der Achtsamkeitspra-

xis, namentlich die Theorie der MBSR-Technik (*mindfulness based stress reduction*), leitet sich von einer modernistischen Version des Buddhismus ab, wobei in Selbstdarstellungen wahlweise auf den Buddhismus Bezug genommen wird oder auch nicht. Die modernistische Leseweise minimiert, wie bereits erwähnt, Kernaspekte verschiedener Formen von gelebtem Buddhismus oder lässt diese gar ganz beiseite. Als Beispiel sei die Aussage von John Kabat-Zinn, dem Gründer der MBSR-Technik aufgeführt. Für ihn ist Buddhismus:

> […] neither a belief, an ideology, nor a philosophy. Rather, it is a coherent phenomenological description of the nature of mind, emotion, and suffering and its potential release, based on highly refined practices aimed at systematically training and cultivating various aspects of mind and heart via the faculty of mindful attention. (Kabat-Zinn, 2003, S. 145)

Zu Achtsamkeit sagt er: »Mindfulness, being about attention, is also of necessity universal. There is nothing particularly Buddhist about it« (Kabat-Zinn, 2003, S. 145).

Es zeigt sich in der Analyse außerdem, dass Meditation, oder eben Achtsamkeit, eine pädagogische Funktion zugeschrieben wird, wenn mehrfach davon die Rede ist, dass es Lernenden helfen soll, »herunterzufahren«. Des Weiteren lässt sich eruieren, was bereits Lopez (1995) sowie Freiberger und Kleine (2015) festgestellt haben: Meditation wird als gängige Praxis sämtlicher Buddhist:innen präsentiert, was sich in ein modernistisches Buddhismusverständnis einfügt. Wie jedoch Geoffrey B. Samuel (2014) festhält:

> Arguably, in most traditional Buddhist societies, there was not much meditation going on at all, either among lay people, or even among the clergy. To the extent that serious meditation practice took place, even in places like Tibet and Burma that retained significant meditation traditions, it was something that involved a small minority of monks, and in the Tibetan context also a small number of lay yoginis. (S. 4)

Die heutige Übersetzung des Pali Begriffs *sati* (oder Sanskrit *smrti*) mit Meditation hat indes wenig mit den Ursprungskonzepten zu tun, welche auf Praxen referenzieren, die stark in einem spezifisch buddhistischen Verständnis der Realität und entsprechenden Kosmologien verankert sind (Samuel, 2014, S. 9). Auch ist die Übersetzung von *smrti* mit Meditation insgesamt umstritten (Gethin, 2008).

3. Als vermittlungswert betrachtete Werte im Zusammenhang mit Religion(en) und Buddhismus

Als ein weiteres Deutungsmuster lässt sich die Thematik der Werte festmachen. Mit Bezug auf die vorliegende Analyse kann damit einerseits gemeint sein, dass Werte[22], welche als religionsbezogen konstruiert werden, auch in der Vermittlung umgesetzt werden wollen. Andererseits wird ein Werten *über* Religion(en) oder als religiös Gelesenes darunter verstanden. Dabei lassen sich diese zwei Bereiche oft schwerlich trennen und sind in den analysierten Dokumenten überschneidend aufzufinden. Das negative und positive Bewerten von Religion ist in den Kapiteln IV 1.3 und 1.4 bereits angesprochen worden. Mit vorliegender Thematik der Werte wird im Diskurs die Frage nach der Normativität dieser Fachperspektive angedeutet. Deshalb ist drüber nachzudenken, welche Werte religionskundlichem Unterricht zu Grunde gelegt werden können, ohne die gesetzlichen und lehrplanerischen Vorgaben der Religionsfreiheit und der konfessionellen Neutralität zu verletzen.

3.1 Grundannahmen im Diskurs in Bezug auf Wertevermittlung und Normativität

Die befragten Lehrpersonen äußern die Absicht, keine Werte aus Religionen vermitteln zu wollen und keine Werturteile über Religionen fällen zu wollen, wobei diese zwei Bereiche nicht getrennt werden. Sie nennen die *teaching about religion* Prämisse (vgl. IV, e) als Grundlage ihres Unterrichts. Dies zeigt sich in folgenden Aussagen.

Ein Verzicht auf ein Werten bedingt aus der Sicht dieser Lehrperson eine Vorsicht in Bezug auf Äußerungen im Unterricht:

> […] *Teaching about religion*, ja also vor allem einfach nicht werten oder also so ähm ja, das habe ich mitgenommen, sagen wir es so. Also, möglichst versuchen nicht zu werten so, ähm, ich finde, das gelingt mir eigentlich gut, ähm, ähm, ja weil ich einfach vorsichtig bin, was ich sage vor den Schülern und ähm (…) und glaube/dass die Schüler/die Schüler merken das auch. (Mehmed)

Die gleiche Lehrperson erzählt anschließend, dass sie sich bereits einmal überlegt hat, zwei Bekannte, die zum Buddhismus konvertiert sind, als Gäste in den Unterricht einzuladen. Dazu macht sie sich folgende Gedanken:

> Vielleicht wäre es für Schüler schon interessant, um von ihnen zu hören, hey ja, warum haben sie sich dafür entschieden und was sind die Gründe, ähm, das wäre vielleicht ein interessanter Aspekt und ich könnte mir vorstellen ihn einzuladen

22 Hier verstanden als moralisch Richtlinien, was in einem spezifischen Kontext als erstrebenswert erachtet wird (Prechtl & Burkard, 2008, S. 676).

> ähm, (.) ja. Ich weiß aber nicht ob, eben, es gibt sicher auch Vorteile und Nachteile, also weil, es darf ja schon auch nicht sein, dass dann die Schüler, so wie indoktriniert werden oder jetzt das ist die beste Religion und so und ähm. (Mehmed)

Wie diese Ausführungen zeigen, geht es dem Lehrer darum, die Lernenden in ihrer religiösen Orientierung mit dem eigenen Unterricht nicht zu beeinflussen oder gar zu »indoktrinieren«. Konkret soll dies seiner Ansicht nach auch in eine gleichwertige Darstellung der verschiedenen Religionen münden. Dies benennt die *teaching about religion* Prämisse ebenfalls wörtlich. Bei anderen Lehrpersonen kommt sie implizit zum Ausdruck, wenn etwa Sandra davon spricht, einen »wertfreien« Unterricht machen zu wollen. Auch Catharina möchte »wertfrei über alles reden«. Ines führt weiter aus:

> […] und ich finde auch immer: Wissen baut Ängste ab, jetzt gerade auch Kopftuchfrage und all diese Sachen, die man so im Islam so ein wenig hat, wenn man etwas weiß, warum dass es so ist, dass man auch keine Angst haben muss und Angst ist ja immer auch in wenig ein Treiber von Rassismus auch, ja und dass sie schlussendlich wie wertfrei argumentieren können, also jetzt, ich auch nicht immer genau wertfrei (lacht) jetzt da mit dem Alten Testament, aber äh, ich finde dann immer, es ist ja dann dem Nutzen zu Gute, genau, aber eigentlich wertfrei und auch wenn Äußerungen kommen, dass ich das einfach mal alles entgegennehme und wie allem eine Berechtigung gebe, dass ich das wie auch vorlebe: Es hat jede Meinung Platz ähm. (Ines)

In dieser Aussage wird Wertefreiheit ebenfalls zu einem erstrebenswerten Konzept erhoben. Darunter wird verstanden, anderen Meinungen Platz geben zu können, was an die nachfolgend besprochenen Konzeptualisierungen von Toleranz anlehnt (IV, 3.4). Wissen, welches Angst bekämpft, soll gar Rassismus entgegenwirken können.

Die anschließende Äußerung legt Wert darauf, religiösen von religionskundlichem Unterricht zu trennen. Dabei will sich diese Lehrperson im Unterricht auch bewusst mit ihrer Meinung zurückhalten:

> […] und ich denke einfach auch in einer pluralen Gemeinschaft hat eine Religionsgemeinschaft in der Schule nix mehr verloren und das ist mir auch ganz wichtig im Unterricht, das macht die Schüler dann vor allem in der Ethik ganz wahnsinnig, ich sage nie meine Meinung, um sie nicht zu beeinflussen (lacht). Ja. Das ist mir ein, ja, das ist mir ganz wichtig und ich weiß, dass die Kirchen das anders sehen, weil die ja, sie sind ja in gewissen Kantonen noch drin, aber das ist nur noch ein Rückzugsgefecht und ich denke sie sollten sagen, wir sind konsequent, wir gehen raus, wir machen es nur noch im Pfarreizentrum. (Raphael)

Diese Aussagen entsprechen den in der Fachwegleitung ausgewiesenen Grundprämissen des Faches (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017). So heißt es hier:

> Der Lehrer, die Lehrerin gestaltet Settings und Lernarrangements, die Schülerinnen und Schülern Partizipation und Distanz ermöglichen, ohne die Lernenden zu vereinnahmen und auf kulturelle Herkunft, religiöse Zugehörigkeit oder individuelle Überzeugungen festzulegen. (S. 9)
> ›Religionen, Kulturen, Ethik‹ bietet einen Unterricht über Religionen (*teaching about religion*). (S. 5)

Ebenso findet sich im Lehrer:innenkommentar zum obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« die Aussage, dass von Lehrer:innen eine »Haltung achtsamer Unparteilichkeit« eingefordert wird. Überdies sollen sich Lehrpersonen der eigenen Überzeugungen und Haltungen bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen, wie im soeben genannten Beispiel der angesprochenen Lehrperson (Zangger et al., 2013b, S. 7).

Einige Lehrpersonen positionieren sich von sich aus und legitimieren damit ihre Eignung für das Fach, wenn, wie in diesem Falle, damit eine selbst-attestierte Unparteilichkeit verbunden ist:

> Ich bin auch recht atheistisch eigentlich, also mein Vater, als ich ihm erzählt habe, ich mache jetzt da diese RKE-Ausbildung, hat er gesagt: ›Was du?‹ (lacht) und ich habe gesagt: ›Ja weißt du, ich bin glaube ich prädestiniert, weil ich bin wie für alles offen‹, da hat er gesagt: ›Ja, stimmt eigentlich, dann bist du nicht missionarisch unterwegs‹. (Ines)

Wird der erweiterte fachdidaktische Kontext betrachtet, lässt sich in der Entstehungszeit des Fachgefäßes der von mehreren Lehrpersonen erwähnte Grundsatz des *teaching about religion* als bedeutend eruieren. Das neugeschaffene Schulfach sollte sich damit mit der Einführung im Schuljahr 2007/2008 von vorherigen, nichtobligatorischen christlich fundierten Modellen wie Konfessionell-Kooperativem Unterricht (KoKoRu) oder Biblischer Geschichte abgrenzen (Jödicke, 2005). Die *teaching about* Prämisse (Ziebertz, 1994) ist insbesondere von Diane Moore (2007) bekanntgemacht worden. Diese fand Eingang in den Zürcher Fachdidaktik Diskurs und das Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b). Im Verständnis dieser Prämisse sollen Informationen zu verschiedenen Religionen vermittelt werden, ohne über diese zu werten, deren Werte zu vermitteln oder gar religiöse Handlungen vorzunehmen, auch um die gesetzlich verankerte positive und negative Religionsfreiheit zu gewährleisten (BV Art. 15, 2000). Es soll aus einer Außenperspektive auf Religion geschaut werden, in Abgrenzung zum *teaching in religion* im außerschulischen Religionsunterricht. Die Konzepte des *teaching about* und *teaching in*

religion werden aktuell jedoch von religionswissenschaftlicher und fachdidaktischer Seite her nicht mehr durchgehend verwendet (vgl. etwa Bleisch, 2019 und Frank, 2015, welche je eigene Konzepte zur Erfassung von religionskundlichem Unterricht vorschlagen). In folgender Analyse werden diese jedoch als Konzept inkludiert, da diese in einigen analysierten Dokumenten zu Tage treten und die Lehrpersonen damit in ihrer Ausbildung sozialisiert worden sind.

Die heutige Fachdidaktik orientiert sich im Zürcher Kontext am bereits erläuterten kulturkundlichen Paradigma. Von Seiten der Religionswissenschaft sprechen sich, wie bereits erwähnt, etwa Jödicke (2005), Bleisch (2019), Frank (2010, 2015, 2023) sowie Jensen (2017) Owen (2011) und Alberts dagegen aus, die Wertevermittlung in den religionskundlichen Unterricht zu integrieren. Letztere hält fest: »the combination of religious education and moral education is a major problem: the idea that religions are to be studied in order to foster a particular set of values« (Alberts, 2017, S. 452).

Diese Prämisse des kulturkundlichen Paradigmas findet sich einerseits in der entsprechenden Fachwegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Religionskundlicher Unterricht soll demnach kulturkundlich ausgelegt sein (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017). Dieser kulturkundliche Zugang orientiert sich wiederum am kulturwissenschaftlichen Paradigma der Religionswissenschaft (Cancik et al., 1988). Ebenso wird im Lehrpersonenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« explizit von einer kulturkundlichen Zugangsweise gesprochen (Zangger et al., 2013b, S. 7).

Mit der Frage nach dem Umgang mit Normativität beschäftigt sich auch die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft. Grundsätzlich will diese keine normative Wissenschaft sein, ist sich jedoch bewusst, dass dies nicht immer einhaltbar ist (vgl. II, 2.1) (Schlieter, 2012). Stefan Schröder (2022) ergänzt, dass Religionswissenschaft sich als Disziplin verstehe, welche eine religiös-weltanschauliche Neutralität und ein Verzichten auf Werturteile ausmache. Die Grenzen zur Neutralität setzt er bei der Verletzung von Menschenrechten an (S. 105).

Eine nichtwertende Grundhaltung findet sich bei einer ersten Betrachtung ebenso im Lehrplan 21. In der Einführung zum Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik liest sich folgende relevante Passage:

> Grundlage und Ziel des Unterrichts ist eine unvoreingenommene, offene Haltung und ein nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen. Deren Darstellungen sollen unparteiisch erfolgen und Beteiligte nicht festlegen oder zuschreibend vereinnahmen. Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen sind im Einzelfall dann sinnvoll, wenn sie Anknüpfungsmöglichkeiten an Kulturen und Lebenswelt bieten (z.B. Fastenzeiten), Verbindungen aufzeigen (z.B. Ruhetag in Judentum und Christentum sowie in säkularer Gesellschaft), ohne dass sie mit Wertungen verbunden werden. Ein so gestalteter Unterricht

> ermöglicht es allen Schülerinnen und Schülern, sich ungeachtet ihrer Zugehörigkeit oder Distanz zu religiösen Traditionen und Überzeugungen am Unterricht zu beteiligen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Das genannte Verzichten auf Wertungen dient als Legitimation, um diesen Unterricht für alle Lernenden anzubieten, oder umgekehrt: diese Tatsache ermöglicht allen eine Teilnahme. Die bereits von den Lehrpersonen verlangte offene Haltung wird auch für die Lernenden als Zielgröße gesetzt.

Im Schüler:innenbuch des »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) wird die nicht wertende Grundhaltung, welche bereits im dazugehörigen Lehrer:innenkommentar von den Lehrpersonen eingefordert wird, durch die gewählten Formate der Reportagen und Portraits umgesetzt. Diese nehmen eine beobachtende Perspektive ein und lassen Religionsangehörige mehrheitlich unkommentiert und inhaltlich vermutlich weitgehend unredigiert zu Worte kommen. Es findet sich im analysierten Kapitel zum Buddhismus keine Passage, bei der explizit zu einer Wertung über Buddhismus aufgefordert wird. Auf Passagen, die den Buddhismus positiv bewerten, ist bereits an anderer Stelle Bezug genommen worden (vgl. IV, 2.5).

Auch auf der Ebene der analysierten religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur in den Buddhismus findet sich auf den ersten Blick der Ansatz, ein wissenschaftlich fundiertes Bild dieser Religion zu vermitteln und nicht normativ zu agieren, wie dieses Beispiel eines Klappentextes exemplarisch illustriert. So heißt es in der »Einführung in den Buddhismus« von Bechert und Gombrich (2002):

> Das von den Indologen Heinz Bechert und Richard Gombrich herausgegebene Buch verfolgt Schicksal und Erscheinungsformen der buddhistischen Religion durch die Jahrhunderte und durch die vielen Länder, deren Kultur sie beeinflusst hat: von den Anfängen in Indien bis zur weltweiten Verbreitung; von den ersten Ausprägungen über die verschiedenen Erneuerungsbewegungen bis zum buddhistischen Modernismus. Dieser Band ist allen Lesern empfohlen, die eine fundierte, zuverlässige und leicht lesbare Einführung in den Buddhismus suchen. (Klappentext)

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass sowohl die durch die analysierten Dokumente selbstauferlegten Prämissen, nicht über Religionen und Weltanschauungen zu werten, wie auch jene, keine religionsbezogenen Werte zu vermitteln, in verschiedenen Dokumenten nicht eingehalten werden. Die anschließenden Analysen machen dies sichtbar.

3.2 Als vermittlungswert betrachtete Werte im religionskundlichen Unterricht

Bei den Lehrpersonen finden sich verschiedene Aussagen, die eine Vermittlung von religionsbezogenen Werten vorsehen. In der anschließenden Aussage einer Lehrperson werden die erwähnten Werte als in verschiedensten Religionen vorkommend interpretiert:

> Ich möchte ja eigentlich, dass man sich als eine Gruppe versteht, die viele gemeinsame Werte hat, in all diesen Religionen, dann hat es gewisse Ausprägungen, der eine lebt es jetzt dann mehr so und der andere mehr so, aber eigentlich haben wir ja alle, also welche Religion hat den Wert: Verarsche den Nächsten und mache ihn irgendwie/Nein, sondern wir müssen ja zusammenleben, es ist ja eine Notwendigkeit, darum hat es wahrscheinlich diese Regeln und Gebote, Verbote, wir leben ja miteinander, also muss man ja irgendwie, ja, das finde ich spannend. (Regula)

Gemeinsame Werte werden als identitätsstiftend für die Gruppe der Lernenden betrachtet, wobei nicht ausgeführt wird, welche Werte genau damit gemeint sind und als vermittlungswert betrachtet werden.

Ebenfalls eine Wertsetzung findet sich in nachfolgender Antwort auf die Frage an eine Lehrperson, was ihr im Religionen, Kulturen, Ethik Unterricht besonders wichtig sei:

> Ja, ich würde sagen, Anstöße zu geben, um über doch sehr existenzielle Fragen einmal nachdenken zu können, äh, es soll offen bleiben, äh, also jetzt die Sinnfrage oder die Transzendenzfrage, die kommt ja nicht häufig vor, aber trotzdem wird es immer wieder mal berührt, es hat immer wieder die transzendente Dimension kommt da vor, und ähm und ich finde das gut und ich glaube das thematisiert, ich glaube die transzendente Dimension gehört zum Menschsein. (Raphael)

Dies lässt die Frage zu, wie Lernende mit diesem Nachdenken umgehen, welche für sich persönlich die genannte »transzendente Dimension« nicht als Teil ihres Menschseins begreifen.

Nachfolgend wird aus der gesetzlich vorgegeben positiven Religionsfreiheit im Artikel 15 (BV, 2000) abgeleitet, dass es in diesem Unterricht um ein positives Bild von Religion gehen solle. Religion will durch dieselbe Lehrperson als Bereicherung vermittelt werden:

> […] das ist, finde ich, die Kernaufgabe von Schule ähm, eben dann sich in einer multireligiösen Welt bewegen zu können, so Grundkompetenzen dafür zu haben, dann Respekt, Toleranz, Religionsfrieden und schon auch, ich versuche schon auch wir sind ja in der Schweiz und die Schweiz lebt ja nicht nur eine negative Religions-

> freiheit wie Frankreich, sondern eine positive. Also ich versuche einen positiven Zugang zu Religion zu schaffen ähm, so Wertschätzung auch, dass das eine Bereicherung ist für die Gesellschaft, dass unsere Kultur davon immer noch geprägt ist, so in die Richtung, ja. (Raphael)

In folgender Aussage wird der christliche Wert der Barmherzigkeit mittels einer Lautverschiebung als für andere Religionen ebenfalls geltend gedeutet und so dessen Vermittelbarkeit legitimiert:

> […] weil ja gerade Ostern gewesen ist, gut, Ramadan ist auch gewesen, aber Ostern habe ich genommen, ähm, sind wir beim Christentum dran und es ist das Thema Barmherzigkeit und mit Barmherzigkeit können sie relativ wenig anfangen, weil, sie haben das Wort noch nie gehört, aber wenn du dann die Lautverschiebung b/w machst aha, Warmherzigkeit, Okay, was heißt das? Und nachher letztlich, nach diesen zwei Stunden ist es dann so darauf rausgelaufen, dass es ja ein Wert ist, der auch in anderen Religionen auftaucht, zum Beispiel, jetzt haben wir doch gerade Ramadan gehabt, Fastenmonat, es ist eine der Pflichten man muss ja den anderen/ich mache es so ein wenig mehr vergleichend. (Regula)

Schließlich finden sich Aussagen, welche als buddhistische gelesene Werte vermitteln wollen. Die untenstehende Aussage stammt von der gleichen Lehrperson, die an anderer Stelle des Interviews betont hat, nicht werten zu wollen und »Indoktrinierung« ebenfalls als vermeidenswert betrachtet:

> […] aber ich finde es sind sehr schöne und wertvolle äh Botschaften und ähm äh, Werte, die ich finde, die sind äh, sehr wertvoll, dass andere das hören, dass seine [*Buddha Śākyamuni*] Botschaften weitervermittelt werden. Also ich finde es eigentlich sehr humanistisch und das finde ich auch sehr schön im Buddhismus. (Mehmed)

Buddhistische Werte werden als wertvoll und daher vermittelbar eingestuft, indem betont wird, dass es wertvoll sei, wenn »andere das hören«, wobei nicht eindeutig klar wird, ob sich diese Aussage auch auf die Schule bezieht. Die Verknüpfung mit dem Humanismus dürfte auf eine Konzeptualisierung des Buddhismus in einem *Buddhist Modernist* Verständnis zurückzuführen sein.

Eine weitere Lehrperson äußert ebenfalls die Ansicht, dass Werte vermittelt werden können, welche sie mit dem Buddhismus in Verbindung bringt, auch wenn sie den Zusammenhang selbst in Frage stellt. Diese Lehrperson geht in umgekehrter Weise von für sie wichtigen Werten aus, wie etwa, »zu merken, was einem guttut«. Diese passen dann aus ihrer Sicht gut zu einer Unterrichtseinheit zum Buddhismus:

> Ja also für mich, aber ich weiß nicht, ob das dann wirklich viel mit dem Buddhismus zu tun hat, für mich ist das einfach so, den Buddhismus zu unterrichten auch eine gute Gelegenheit, um auch ein wenig zu sagen, ja, ähm, also eben so ein wenig auch auf sich selber zu hören und zu merken, was einem guttut, dass man wie irgendwie gesund durch das Leben kommt, ein wenig so. (Barbara)

In nachfolgender Aussage sollen Lernende aus einer buddhistischen Geschichte etwas für ihr Leben lernen, was einem religiösen Lernen entspricht und damit der kulturkundlichen Prämisse des Diskurses entgegenläuft:

> Ich finde es einfach mega spanend um mit ihnen so ein wenig den Buddha zu behandeln und so ein wenig, hey, also auch, ich finde der Buddha hat so viele schöne symbolische Sachen, ich habe gerade gestern so eine schöne Geschichte über den Buddha gehört, die ich ihnen dann heute auch erzählen will, so weil wir haben momentan mega so das Thema Druck und Stress und wegen Schnupperwoche, Stellwerktest, dies und jenes, und da habe ich gestern mega eine schöne Geschichte gehört von Thailand vom 17. Jahrhundert bei der im Kloster, als die Mönche gehört haben, dass ein Krieg kommt und sie hatten einen mega wertvollen Buddha so ein ganz ein großer goldiger, voller Licht und das sie nachher gefunden haben, der darf nicht kaputtgehen und haben ihn mit Lehm eingepackt äh (.) das ist etwas mega schönes Symbolisches um den Kindern zu erzählen: ›He, auch du hast in dir drinnen so ein Lichtwesen, das jetzt halt gerade auch überschattet wird von allem‹, und darum finde ich aber jeweils eben mit diesem Buddha, es hat schöne Geschichtchen, so ein wenig, aber man darf die ja dann auch mal erzählen ohne gerade im Religionsaspekt drinnen zu sein, ja. (Sandra)

Der letzte Satz deutet möglicherweise ein Bewusstsein für die Problematik des soeben Erwähnten an. Die Lösung scheint dabei diese Geschichte, im Widerspruch zum bereits Gesagten, als nicht mit Religion zusammenhängend zu rahmen. Eine weitere und mit der ersten kombinierbare Deutungsmöglichkeit des letzten Satzes wäre, dass die Lehrperson damit legitimieren will, wieso sie diese Geschichte im RKE-Unterricht behandelt, auch wenn diese nicht im »Religionsaspekt« enthalten sei.

Auch in anschließender Aussage wird impliziert, dass sich Lernende im Unterricht aus dem Buddhismus rausnehmen können, was ihnen gefällt, ohne Buddhist:in werden zu müssen:

> […] vom Unterricht her allgemein noch wichtig, dass man wie sagen kann, warum mir, MIR etwas nicht passt, oder? Ich muss ja nicht mit allem, ich, Schülerin muss ja nicht mit allem einverstanden sein, aber ich kann sagen: ›Ich finde das nicht so gut, weil‹ und nicht einfach: ›Ich finde das blöd‹, weil das ist kein Argument, sondern, dass sie wie probieren zu untermalen: › Ja, dieser Aspekt gefällt mir, das

> nehme ich/das würde mir auch gefallen, aber ich möchte jetzt nicht ein Buddhist jetzt deswegen werden, aber das gefällt mir, das finde ich schön‹. (Regula)

In einer weiteren Aussage wird erneut betont, dass Lernende aus dem Buddhismus etwas für das eigene Leben lernen können, etwa aus den »Vier Edlen Wahrheiten«:

> Spannend, also beim Buddhismus ist mir wie, ich persönlich finde eben gar nicht so, dass es eine Religion ist, ich persönlich finde so, es hat sehr viel Nahes, so Lebenstaugliches und ich schä/ich nehme es eigentlich meistens so gegen den Schluss, weil ich wie so ein wenig finde, sie können da wie so für ihr Leben am meisten daraus mitnehmen, ähm, also die Vier Edlen Wahrheiten gewichte ich jeweils stark, weil ich finde das ist so diese Selbstverantwortung, die mir wichtig ist, auch nicht ein Abschieben von Schuld. (Ines)

Nachfolgende Lehrperson hat mit den Lernenden länger über das Thema Glück gesprochen und auch buddhistische Konzepte aus einer religiösen Innensicht aufgegriffen, indem Lernmaterialien einer buddhistischen Gruppierung verwendet worden sind:

> Ich habe so ein PDF gefunden, das ist, ich weiß jetzt grad gar nicht, ob das von einem Kloster gewesen ist von einem buddhistischen, geprägten Umfeld gewesen ist, aus dem ich dann so wie Sachen rausgenommen und ein wenig angepasst habe, genau, ähm (…) Ich mag mich jetzt gerade so erinnern, es war so wie ein Körper mit einer Skala und es ist wie darum gegangen, ähm von Freud bis Leid und man musste so Sachen einordnen, ähm zu denen man dann natürlich gut einen Bezug schaffen kann, aber die nicht jetzt explizit nur auf den Buddhismus angewendet werden können, genau. (Amélie)

Die folgende Aussage einer Lehrerin deutet die von ihr als buddhistisch verstandene Lebenshaltung auch als lernenswert für die Schüler:innen:

> Ja, aber das ist so ein wenig ja, und ich finde auch einfach die Lebenshaltung, die die Buddhisten haben finde ich ganz eine spannende, es ist eigentlich das, was ich so ein bisschen möchte, dass meine Schüler sich ein wenig im Umgang mit anderen ein wenig in diesem Bereich bewegen, sag ich so ein wenig, eben ich akzeptiere alles andere genau so, solange es mich selber nicht stört, sage ich immer. Also stört, in meinen privaten Bereich Einfluss nimmt, in dem ich nicht mehr damit umgehen kann, so. (Selina)

Davon grenzt sich nachfolgende Aussage ab, wobei es sich hier um die Lehrperson handelt, die sich selbst als buddhistisch bezeichnet:

> Und Buddhismus hat auch, diese Einstellung, diese Lebensphilosophie vom Buddhismus, finde ich auch, ist etwas was man den Schülern präsentieren oder zeigen kann, aber nicht irgendwie um sie einzuladen, dass sie auch in diese Richtung gehen, aber zeigen, es gibt verschiedene Arten auch von Auslebung von auch Kultur oder Religion auch, dass es eben nicht, die Moslems, die einen, das merke ich dann jeweils schon die muslimischen Kinder, die sind jeweils schon sehr ähm gradlinig denkend und das auch öffnen können und zeigen, eben, es gibt auch andere Religionen und Kulturen, dort ist es nicht so strikt oder, ja. (Nima)

Nebenbei wird in dieser Aussage *groupism* betrieben und religiösiert, indem muslimische Kinder als jene konzeptualisiert werden, die mit Bezug auf Religion »gradlinig« denken, wobei der Buddhismus ihnen eine Offenheit zeigen kann, da dieser im Vergleich zum Islam weniger »strikt« ist. Damit wird generalisiert und in Stereotypen gedacht.

Weder in der Fachwegleitung noch im Lehrer:innenkommentar (Zangger et al., 2013b) finden sich entsprechende Aussagen. Im Gegenteil, die Fachwegleitung betont als Voraussetzung für die Fachwahl seitens der Lehrperson die »Bereitschaft zum Überdenken von Wertvorstellungen und zum Zurückstellen eigener Überzeugungen« (Pädagogische Hochschule 2017, S. 13).

Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird explizit auf die Grundlage der »weltanschaulichen und religiösen Neutralität« der Volksschule verwiesen. Der Unterricht soll »weder religiös vereinnahmend noch religionsfeindlich angelegt sein« (2013b, S. 8). Die Einführung in den Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik aus dem Lehrplan 21 zeigt schließlich Folgendes:

> In der Perspektive Religionen, Kulturen, Ethik entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen. In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen. Dies trägt zur Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft bei. Es handelt sich dabei um einen Unterricht über Religionen, nicht um Unterweisung in einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 5).

Durch diese Passage findet eine Abgrenzung zum außerschulischen religiösen Unterricht statt und das *teaching in* wird vom *teaching about* separiert. Gleichzeitig

wird die Aussage gemacht, dass es in den Aufgabenbereich dieses Faches fällt, Lernende dabei zu unterstützen »ihre eigene Identität zu finden«, auch indem sie über »menschliche Grunderfahrungen nachdenken« und so ein Verständnis für verschiedene Wertvorstellungen entwickeln. Da die Fachperspektiven Ethik und Religionskunde in diesem Abschnitt des Lehrplans nicht getrennt werden, wird ermöglicht, die oben genannte Aussage auf verschiedene Arten zu lesen. Das Bilden der eigenen Identität durch ein Lernen *von* Wertvorstellungen mit Bezug zu menschlichen Grunderfahrungen aus verschiedenen Religionen wird somit nicht explizit von der Hand gewiesen. Auch ist unklar, wie die Lernenden lernen sollen, »selbstbewusst« mit dem »kulturellen Erbe« umzugehen. Auf welches kulturelle Erbe wird hier referenziert? Jenes der jeweiligen Lernenden oder auf ein kollektiv Gedachtes, (vermeintlich) christlich Geprägtes? Wie ist dieser Umgang zu lernen, wenn dieser »selbstbewusst« geschehen soll, ohne dabei Wertvorstellungen aus den Religionen und Weltanschauungen der Lernenden zu berühren? Überdies werden als religionsungebunden gedeutete Werte wie Toleranz nicht ausdrücklich getrennt von »existenziellen Fragen« (Jensen, 2017, S. 216), wie dem Nachdenken über die genannten menschlichen Grunderfahrungen. Dies lässt die Frage zu, ob diese Passage noch als rein kulturkundliches Lernen (Frank, 2015) gelesen werden kann.

Auch in weiteren Abschnitten des Lehrplans (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) finden sich Aussagen zur Thematik der Normativität. In RKE 3.2b etwa ist davon die Rede, dass Lernende »positive, ambivalente und negative Wirkungen von Religion einschätzen können«. Dies lässt die Frage zu, was hier als Maßstab für »negativ« und »positiv« angesehen wird. Diesen können die Lehrpersonen oder die Lernenden anscheinend selbst setzen. Eine »negative« Wirkung einschätzen zu können, bedingt allerdings vorerst eine Klärung und Aushandlung des Begriffs »negativ«, der bereits eine Wertung enthält.

Wenn bei RKE 4.4 davon die Rede ist, dass Lernende »vereinnahmende Tendenzen weltanschaulicher und religiöser Gruppen erkennen und aus verschiedenen Perspektiven betrachten sollen«, ist ebenfalls ein Werten darüber notwendig, was als vereinnahmend gilt und was nicht. Die Kriterien, die dieser Einteilung zugrunde liegen sollen, sind wiederum nicht expliziert. Einige Lehrpersonen arbeiten in diesem Zusammenhang auch mit dem religionswissenschaftlich überholten Konzept der »Sekten« (Regula und Selina), im Sinne von vereinnahmenden Gemeinschaften, was eine vom Lehrplan nicht explizierte aber, wie diese Aussagen belegen, mögliche Deutung des Begriffs ist. Durch solch eine Fremdzuschreibung des Sektenbegriffs wird eine religiöse Gemeinschaft wiederum bewertet.

Mit Bezug auf die Kompetenz 4.5c sollen Lernende »religiös sowie nichtreligiös begründete und religionskritische Positionen in konkreten Situationen auf ihre Anliegen prüfen und einschätzen«. Als verbindliche Inhalte sind folgende Begriffe aufgeführt: Tradition, Freiheit, Identität, Toleranz. Der Begriff »Einschätzung« for-

dert eine klare Abgrenzung desselben zu einem Bewerten heraus, wobei sich dazu keine Ausführungen finden lassen.

Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013) wird ein religiöses Lernen verfolgt, wenn Lernende gerade durch die »Fremdheit« des Buddhismus und Hinduismus dazu angeregt werden sollen, über das eigene Leben nachzudenken (Bracht, 2013, S. 4). Eine klare Aufforderung zum Bewerten von buddhistischen Symbolbeständen wird anschließend gemacht, wenn Lernende eine Diskussion dazu führen sollen, ob »Wiedergeburt und Nirvana Fluch oder Segen« (Bracht, 2013, S. 56) seien.

In gewissen religionswissenschaftlichen Publikationen zur Einführung in den Buddhismus, wie in jenen von Landaw und Bodian (2017) oder von Brück (2007), zeigen sich positive Bewertungen von Buddhismus, ebenso in den Medien (vgl. IV, 2.5).

Exkurs: Das Verhältnis von Ethik und Religionskunde aus Sicht der Lehrpersonen

In vorliegender Analyse zeigt sich aus Sicht der Lehrpersonen eine Unklarheit darüber, was der Platz von Ethik[23] in religionskundlichen Unterrichtssequenzen sein soll, da Werte hier explizit ein Thema sind. Im Anschluss stellt sich für Lehrpersonen die Frage, ob eine klare Trennung von der Religionskunde beibehalten oder gar verstärkt werden soll oder nicht. Die erste Aussage nimmt auf die Ausbildung Bezug:

> […] hm ich habe so in der Ausbildung das Gefühl gehabt, man hat sich so gesträubt [in der Ausbildung] (.) ähm das (die Ethik) mit der Religion zu vermischen und ich habe das wie ein wenig schade gefunden und ich mache das jetzt wie im Unterricht, ich weiß nicht, das hat wahrscheinlich schon irgendeinen Ansatz dahinter, warum man das nicht macht, aber ich glaube, das fände/hätte ich finde ich interessant und ich merke, das ist auch das, was die Schüler spannend finden so ein wenig zu sehen, wie denken sie dann auch und ja, genau. (Amélie)

Amélie hat dabei die bereits erwähnte Aussage getätigt, dass sie zum Thema *Leiden* auch Material von einer buddhistischen Gruppierung einsetzt.

---

23 Ethik wird hier verstanden als ein Teilbereich der Philosophie. Deren Gegenstand ist »das menschliche Handeln, sofern es einem praktischen Sollen genügt und zugleich eine allgemeine Verbindlichkeit zum Ausdruck bringt. Es ist auch die Aufgabe der E., das Streben nach der Seite des Guten – der moralischen Werte und Normen – hin als sinnvoll zu begründen und zu zeigen, was das sich in moralischen Normen und Werten artikulierende Gute ist« (Prechtl & Burkard, 2008, S. 163). Im Diskurs wird im Teilbereich Ethik eine säkulare Ethik (Pfister, 2011) zugrunde gelegt, sichtbar im Lehrmittel »Schauplatz Ethik 7–9« (Pfeiffer et al., 2021).

Folgende Lehrperson behandelt die zwei Fachbereiche nicht als getrennt. Dabei handelt es sich um dieselbe Lehrperson, die auch buddhistische Werte als vermittlungswert betrachtet:

> Ich habe jetzt viel so Überthemen, eben zum Beispiel Akzeptanz und Toleranz habe ich als Überthema gehabt und nachher bin ich dort einerseits in die Religionen rein und andererseits haben wir sehr viele ethische Themen diskutiert. (Sandra)

Aufgrund dieser Aussage lässt sich nicht eruieren, wie Ethik hier verstanden wird. Wird auf eine säkulare Ethik, im Sinne des Lehrmittels »Schauplatz Ethik 7–9« (Pfeiffer et al., 2021) referenziert oder geht es um religiöse Ethik oder eine Mischform?

Nachfolgende Lehrperson wünscht sich ein Wahlfach für die 3. Sekundarklasse, um in den vorherigen Klassen aufgebautes religionskundliches Wissen auf ethische Fragestellungen zu beziehen:

> Meine Vision ist so ein wenig in der 3. Sek den Schwerpunkt so ein wenig im Bereich Ethik zu legen und im Vergleich von diesen fünf Religionen, also so zum Beispiel, dass man anschaut: sterben, was heißt das ethisch und was heißt das in diesen fünf Religionen? Wie beerdigt man, was/einfach so, bei dem sie eigentlich wie mit ihrem Wissen, welches sie vorher in zwei Jahren zusammen zusammengesammelt haben, dass dann dort anwenden können oder ich weiß doch auch nicht, kann auch sein: was heißt heiraten, was heißt erwachsen werden, also, einfach so das Ganze ein wenig globaler anzuschauen. (Selina)

Raphael gibt dabei an, diese zwei Bereiche klar zu trennen: »[…] da kommt natürlich noch das Fach Ethik hinzu. Also, ich mach in der 1. Sek die fünf großen Weltreligionen durch und in der zweiten Sek habe ich nur noch eine Wochenlektion, dann eben Ethik«. Nima gibt ebenfalls an, die beiden Bereiche klar zu trennen. Regula gibt an, die Bereiche zu trennen, auch aufgrund der verschiedenen Lehrmittel, schlägt dann jedoch vor, Buddhismus zukünftig in den Sequenzen zum Fachbereich Ethik zu behandeln. Ines trennt die Bereiche ebenfalls.

Diskussion: Wertevermittlung auf nicht kulturkundlicher Grundlage

Konkret zeigt sich in den analysierten Dokumenten, dass Werte aus einzelnen Religionen oder solche, die als religionsübergreifend konzeptualisiert werden, als vermittlungswert betrachtet werden und ebenso über Religionen gewertet wird. Dies widerspricht, wie bereits dargelegt, der kulturkundlichen Prämisse des Diskurses und führt zu einer verengten Sicht auf Religion(en). In Anlehnung an Frank (2015) zeigt sich auch eine sogenannt »lebensweltliche Rahmung« von

Vermittlungsabsichten. Ziel solchen Unterrichts ist es, den Lernenden »Religion nahezubringen«. In der Sekundarstufe I findet sich in dieser Rahmung dabei laut Frank (2015) die Tendenz, Lernende dazu aufzufordern, die thematisierte Religion zu beurteilen, wie dies etwa im Lehrmittel von Bracht (2013) geschieht. Damit werden gesellschaftlich bestehende Wertungen teilweise reproduziert oder positive und negative Religionsbilder verstärkt (Frank, 2015, S. 53). In zwei Beispielen wollen Lehrpersonen die Fachbereiche Ethik und Religionskunde zusammenführen, wobei dieselben Lehrpersonen auch Werte aus dem Buddhismus vermitteln wollen.

3.3 Die christliche Grundlegung der als vermittlungswert betrachteten Werte

Ein in verschiedenen analysierten Dokumenten anzutreffendes Deutungsmuster ist das Vorhandensein von christlichen Grundwerten. Exemplarisch sei folgende Aussage einer Lehrperson zitiert:

> Ich komme aus dem christlichen Hintergrund, für mich ist ganz klar so irgendwann, he, so der Klügere gibt nach, der Esel bleibt stehen, lass es gut sein, es ist ok, seine Haltung so, und dann merke ich ganz viel, ich habe ungefähr 50 % Muslime und bei ihnen ist: ›Hey nein, Rache oder, ich muss das zurückgeben, das muss man rächen und das geht gar nicht, und wenn ich das jetzt so stehenlasse, dann nachher gelte ich als schwach und dann bin ich niemand‹ und ich habe immer gedacht: ›Es ist für mich so schwierig‹, und irgendwann habe ich verstanden: ›Aha, der Unterschied ist einfach, dass die Christen Jesus als Erlöser anerkannt haben und sie müssen nicht kämpfen‹. (Selina)

Muslim:innen werden in dieser Aussage als homogene Gruppe konzeptualisiert, die in ihrem Streitverhalten angeblich zwangsläufig durch Religion beeinflusst wird. Sich rächen zu wollen als typisch muslimische Eigenschaft zu deuten ist dabei antimuslimischer Rassismus (Attia, 2013; Keskinkilic, 2019). Andere Religionen werden vom eigenen christlichen Verständnis ausgehend gemessen und beurteilt (Alberts, 2017) und es zeigt sich eine Verknüpfung von Wertvorstellungen mit dem dahinterliegenden Religionsbegriff. Die christliche Religion und Kultur wird als »wir« verstanden, in Abgrenzung zu einem »fremden« Anderen, was in diesem Fall zu einem *othering* (Lingen-Ali & Mecheril, 2016) führt.

Wie sich in einer weiteren Interviewpassage zeigt, kann auch bei einer Lehrperson, die sich selbst nicht als religiös oder praktizierend bezeichnet, eine Referenz zu christlichen Werten stattfinden:

> […] als sich dann die Möglichkeit angeboten hat um diese RKE, also damals noch RuK [Religion und Kultur], Ausbildung zu machen, habe ich gedacht: Ah, das wäre noch cool, das ist etwas, das mich interessiert, ich möchte nicht eine religiöse Ausbildung in dem Sinne machen, ich empfinde mich in dem Sinne nicht, also ich bin

> zwar christlich aufgewachsen, ich denke die christlichen Werte die sind mir wichtig, aber ich bin nicht, ich könnte dir jetzt nicht vieles aus der Bibel zitieren, so wie ganz viele Leute, und das ist aber eine super Möglichkeit gewesen um das zu machen und ein neues Fach kennenlernen, neue Inhalte, es ist auch eine Kulturvermittlung. Für mich ist es viel auch eine Kulturvermittlung, weil wir haben hier ja viele, die nicht Christen sind, ähm und ja, ich probiere jeweils viel vergleichend zu arbeiten. (Regula)

Diese »christlichen« Werte werden in Verbindung mit der kulturvermittelnden Funktion des Faches genannt, welche die nicht christlichen Lernenden als Adressat:innen betrachtet.

In der Fachwegleitung (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017) und dem Lehrer:innenkommentar zum »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) findet sich indes keine Referenz auf christliche Werte. Im Lehrplan steht in den allgemeinen Grundlagen zum Gesamtlehrplan allerdings folgende Passage niedergeschrieben, welche die Referenz der Lehrpersonen auf christliche Werte stützt:

Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten:

- Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus.
- Sie ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral.
- Sie fördert die Chancengleichheit.
- Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter.
- Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung.
- Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt.
- Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen.
- Sie geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aus und geht konstruktiv mit Vielfalt um.
- Sie trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c, S. 5)

Hier werden »christliche Wertvorstellungen« und »konfessionelle Neutralität« nicht als Widerspruch verstanden (Bleisch, 2015). Ebenso werden christliche mit humanistischen Werten assoziiert (Alberts, 2017; Jensen, 2017), wobei nicht genauer ausgeführt wird, welche Werte in diesem Verständnis unter den platzierten Begriffen subsumiert werden. Diese Lehrplansetzung wird gestützt durch rechtliche Grund-

lagen. So heißt es im Zürcherischen Volksschulgesetz mit Bezug auf den gesamten Unterricht:

> Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert (§ 2 Abs. 1 VSG). Diese liegen auch dem Zürcher Lehrplan 21 zu Grunde. Themen auf dem Hintergrund der christlichen Kultur und ihrer Traditionen sind im Schulunterricht erlaubt und entsprechen der Schultradition im Kanton Zürich. Sie stehen im Einklang mit dem Bildungs- und Integrationsauftrag der Volksschule. Die religiösen Gefühle von Schülerinnen und Schülern sind zu respektieren. Sie dürfen nicht zu bekenntnismäßigen oder religiösen Handlungen angehalten werden (Art. 15 Abs. 4 BV). (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2020a, S. 3)

Im erwähnten Volksschulgesetz wird bei § 2, Absatz 1 ergänzt:

> Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. Dabei wahrt sie die Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht. Sie fördert Mädchen und Knaben gleichermaßen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2020a, S. 3)

Diese Grundlegung scheint wiederum in der Diskurslogik kein Widerspruch zu der bereits erwähnten »konfessionellen und politischen Neutralität«, welche das Bildungsgesetz (§ 4) einfordert, darzustellen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2020b).

Schließlich findet sich im Lehrplan 21 folgender Abschnitt in der Einführung zum Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik:

> Grundkenntnisse christlicher Traditionen und Werte sind nicht nur für christlich sozialisierte Schülerinnen und Schüler, vielmehr gerade auch für solche ohne oder mit anderer Religionszugehörigkeit wichtig, um sich kompetent in Kulturen und Gesellschaft zu orientieren. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Da in diesem Abschnitt »in Kulturen und Gesellschaft« erwähnt wird und Kulturen hier im Plural aufgeführt werden, könnte diese Aussage jedoch auch für andere religiöse und kulturelle Traditionen gemacht werden, die sich in dieser Gesellschaft zeigen. Das Christentum wird jedoch als am prägendsten etabliert.

Im Lehrmittel von Bracht (2013) wird mehrfach auf einen Vergleich mit »christlichen Glaubensvorstellungen« (S. 4) verwiesen, wobei gar angeleitet wird zu überlegen, »ob und wie es möglich ist, dass das Christentum den Hinduismus (und auch andere Religionen, wie Judentum, Islam und Buddhismus) als gleichwertig anerkennt« (S. 74). In den anderen analysierten Lehrmitteln (Bühler et al., 2009; Zang-

ger et al., 2013a) wurden die Kapitel zum Christentum nicht betrachtet und in den analysierten Kapiteln zu Buddhismus finden sich keine solchen Vergleiche oder Setzungen.

Diskussion: Die Sonderstellung christlicher Werte

Die vorhergehende Analyse zeigt, dass das Christentum in Bezug auf Werte im Diskurs eine bevorzugte Position einnimmt. In Aussagen von Lehrpersonen und in Lehrplangrundlagen werden christliche Werte explizit, oder im Falle des Fachlehrplans indirekt und implizit zum Vergleichsmaßstab, an dem andere Religionen gemessen werden (siehe auch die Forschungen von Alberts, 2017; Jensen, 2017), was auch zusammenhängend mit dem bereits erläuterten Weltreligionenparadigma zu lesen ist. Rissanen et al. (2020) sprechen in ihrer Forschung mit Bezug auf Finnland daher von einer »christlichen Linse« im religionskundlichen Unterricht. Mit Bezug auf die Schule als Institution kann dabei im deutschsprachigen Raum nach Aliyeh Yegane Arani (2020) von einem »monoreligiösen Habitus« gesprochen werden, indem in Bezug auf Strukturen wie den Schulkalender oder auch Norm- und Wertvorstellungen in Bezug auf Ernährung, Kleidung und Verhaltensweisen nach wie vor von christlich assoziierten Vorstellungen ausgegangen wird. Die Anlehnung an christliche Werte wird, wie im erwähnten Lehrplanausschnitt ersichtlich, darüber legitimiert, dass das Christentum in der Schweizer Gesellschaft am prägendsten sei. Wie jedoch Rolf Bergmeier (2016) in seiner Kulturgeschichte Europas feststellt, prägen bereits seit langer Zeit verschiedenste religiöse und kulturelle Einflüsse den europäischen Kontinent. Viele der heute als christlich ausgewiesen Werte sind ebenso in anderen, früheren oder zeitgleich auftretenden Kulturen und Religionen sowie Weltdeutungen vorhanden gewesen. Dies lässt mit Bezug auf die durchgeführte Analyse die Frage zu, warum trotz der gegebenen religiösen und weltanschaulichen Pluralität der Schweiz (vgl. II, 1.1) weiterhin an dieser Sonderstellung des Christentums festgehalten wird.

Mögliche Erklärungen hierzu können Forschungen zur Stellung des Christentums in gesellschaftlichen Diskursen liefern. In der öffentlichen Aushandlung wird das Christentum demnach häufig mit »westlicher« Religion gleichgesetzt, wobei dieses durch die Aufklärung sowie Modernität und Geschlechtergleichstellung geprägt sei, welche als erstrebenswerte Werte betrachtet werden (Daniel, 2016, S. 149). Christliche Werte werden als soziale Werte aufgefasst, die vermittlungswert sind. Die innerreligiösen Widersprüche zwischen christlicher Religionsgeschichte und christlicher Ethik werden vermutlich ausgeblendet, beispielsweise das Gefälle zwischen popagierter Nächstenliebe und durchgeführten Kreuzzügen, während ähnliche Widersprüche bei anderen Religionen in den Fokus rücken (Rommelspacher, 2017). Das Christentum wird in der Gesamtbevölkerung mit positiven Werten assoziiert, wie dies in der NFP 58 Studie nachgewiesen werden konnte. Dies trifft

auch auf die bereits erwähnten religiös Distanzierten zu (Stolz, J. et al., 2011). Zusammenfassend kann festgehalten werden: »Das Christentum [wird] als die eigene Religion angesehen, zu der man trotz aller Kirchenkritik ein relativ positives Verhältnis hat« (Stolz, J. et al., 2011, S. 29). Dabei ist sowohl das Christentum wie auch der Buddhismus in der Schweiz etwa im Fernsehen bis vor einiger Zeit meist konfliktfrei portraitiert worden (Eugster et al., 2010). Birgit Rommelspacher (2017) stellt fest, was in dieser Forschung ebenfalls sichtbar geworden ist: Der Wunsch nach oder Anbindung an christliche Werte im öffentlichen Leben ist nicht zwangsläufig an eine eigene christliche Religiosität gebunden. Dieser Wunsch mag vielleicht einer Hoffnung auf Kontinuität geschuldet sein, wenn von einer ausschließlich christlichen Prägung der Vergangenheit Europas ausgegangen wird. Wie an anderer Stelle erläutert, ist religiöse Pluralität jedoch historisch gesehen kein neues Phänomen (Bardon et al., 2015; Baumann, M. & Behloul, 2005; Kippenberg & von Stuckrad, 2003; Rouméas, 2015).

3.4 Konsensuelle Werte mit Bezug auf das Fachgefäß Religionen, Kulturen, Ethik: Toleranz

Im Diskurs lassen sich Werte eruieren, welche in allen analysierten Dokumenten vorhanden sind. Diese präsentieren einen scheinbaren Konsens darüber, was in Bezug auf Werte als vermittlungswert gilt. Von Stuckrad (2013) hat dies als »implizites Wissen« bezeichnet, über das in einer bestimmten Gesellschaft oder Gruppe ein stiller Konsens herrscht (S. 10).

Durch diese Analyse enthüllt sich, dass im vorliegenden Diskurs »Toleranz« als ein solcher Konsenswert gilt. Obschon dieser Konsens über die Wichtigkeit der Vermittlung von Toleranz vorliegt, sind unterschiedliche Vorstellungen vorhanden, wie dieser Begriff verstanden werden soll. Dabei werden im Diskurs außerdem auch weitere, als bedeutungsähnlich konzeptualisierte Begriffe verwendet, wie nachfolgend erläutert wird. In Bezug auf die Begrifflichkeit lässt sich festhalten: Der lateinische Wortursprung *tolerare* kann entweder im neueren Wortsinn der »Rücksichtnahme und Aufgeschlossenheit« verstanden werden, welcher seit dem 19. Jahrhundert vorherrscht, oder im älteren Wortsinn, des »er-dulden Müssens« von anderen, in diesem Falle religiösen, Orientierungen (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache, 2023a). Weitere diskursspezifische Deutungen werden nachfolgend dargelegt. Der Gedanke, Toleranz für verschiedenste religiöse und weltanschauliche Orientierungen in einer multi-religiösen und multi-weltanschaulichen Gesellschaft zu fördern, geht auf historische Entwicklungen und politische Setzungen zurück, die im Kapitel II, 1.3 ausgeführt worden sind. Nach Hamid Reza Yousefi und Harald Seubert (2013) wird Toleranz heute gesamtgesellschaftlich als Wert größter Wichtigkeit erachtet, was dessen Aufnahme in den globalen schulischen Diskurs ansatzweise zu erklären vermag. In den bereits erwähnten *Toledo guiding principles on teaching about*

religion or belief der OSCE aus dem Jahr 2007 finden sich folgende Aussagen mit Bezug auf Toleranz:

> It is important for young people to acquire a better understanding of the role that religions play in today's pluralistic world. The need for such education will continue to grow as different cultures and identities interact with each other through travel, commerce, media or migration. Although a deeper understanding of religions will not automatically lead to greater tolerance and respect, ignorance increases the likelihood of misunderstanding, stereotyping, and conflict. (OSCE, 2007, S. 9)

Dabei wird die direkte Wirkung von religionskundlichem Wissen auf Toleranz relativiert, aber im Gegenzug betont, dass es Intoleranz zu verhindern gelte, die Negativfolgen mit sich bringe. Als ein konkretes Lernziel wird schließlich aufgelistet: »*Attitudes of tolerance and respect for the right of individuals to adhere to a particular religion or belief system. This includes the right not to believe in any religious or belief system*« (OSCE, 2007, S. 48). Insgesamt findet sich das Wort Toleranz über 140-mal im gesamten Text, wobei immer wieder auf Intoleranz als Gegenstück verwiesen wird, welche es zu vermeiden gelte.

Wie auch in den grundlegenden, staatenübergreifenden Dokumenten, ist Religion im Lehrplan 21 laut Einleitungstext zum Fachbereich primär darauf ausgerichtet, das friedliche Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft herzustellen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b). Toleranz wird als eine aktive Haltung verstanden, die auf das außerschulische Zusammenleben angewandt werden soll. Hier wird demnach davon ausgegangen, dass dieser in der Schule vermittelte Wert transferierbar ist und im Sinne einer Handlungskompetenz im außerschulischen Leben danach Anwendung finden kann. Dies wird durch RKE 5.4 verdeutlich, wenn es heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinschaft aktiv mitgestalten« (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a).

Im Lehrplan wird mehrfach der Begriff *Respekt* verwendet. Etwa unter RKE 4.2d, wenn es heißt, dass Lernende »Angehörigen verschiedener Religionen und Weltsichten begegnen und respektieren, wie sie in ihrer Lebensgestaltung Traditionen einbeziehen«. Ebenso ist von einem »Respektieren« von Festzeiten die Rede (4.3c), wobei auch säkulare Gedenktage genannt werden. Weiter heißt es: »Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen[24] und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen«.

24 In den analysierten Dokumenten findet sich mehrfach der Begriff »religiöse Tradition(en)«, dabei wird nicht ausgeführt, warum dieser gewählt worden oder was darunter zu verstehen ist. Dieser Begriff wird in dieser Arbeit verwendet, wenn er so in den Diskursdokumenten vorkommt. Ansonsten wird der Begriff der Religion(en) bevorzugt, da nicht suggeriert werden soll, dass Religion(en) sich in erster Linie auf eine Tradition, im Sinne von etwas über die

Explizit um Respekt geht es überdies bei RKE 4.4., wobei bei RKE 4.5 auch der Begriff »Toleranz« genannt wird. Hierbei wird nicht weiter ausgeführt, wie respektieren oder Toleranz hier verstanden werden. Aufgrund der dargelegten Verwendung wird jedoch vermutlich von einer Bedeutungsähnlichkeit der zwei Begriffe ausgegangen. Die Konkretisierung muss in diesem Fall durch Lehrmittel und die Lehrpersonen vorgenommen werden, was Interpretationsspielraum offenlässt.

Diese in internationalen Positionspapieren und im Lehrplan explizierten Leitgedanken wurden bei der Einführung des Faches im Kanton Zürich für das Lehrmittel »Blickpunkt 3« übernommen (Zangger et al., 2013a, 2013b, 2013c). Wie M. Zangger zusammenfasst, stand aus politischer Sicht zu dieser Zeit (2013) im Vordergrund, dass dieses Lehrmittel mittels Toleranzbildung zum gesellschaftlichen Frieden beitragen sollte, da vor dem Hintergrund von 9/11 die Integration, insbesondere von muslimischen Gemeinschaften, sowie die Verhinderung einer Radikalisierung von Jugendlichen als zentral erachtet wurde.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) heißt es in Bezug auf den zu erlernenden Umgang mit religiöser Vielfalt: »Das vorliegende Buch möchte einen Beitrag dazu leisten, dass wir die Vielfalt von Religionen vor der eigenen Haustüre bewusster wahrnehmen, um sie als Bereicherung unserer eigenen Kultur schätzen zu lernen oder auch in Abgrenzung von ihnen unsere eigene Identität zu gewinnen« (S. 7). Ähnlich wie im Lehrplan geht es um ein Erlernen des Zusammenlebens unter den Bedingungen religiöser Vielfalt. Nebenbei sei angemerkt, dass Religionen hier als »Bereicherung« postuliert werden.

Im Lehrmittel von Bracht (2013) ist davon die Rede, dass die verschiedenen Glaubensvorstellungen sich »gegenseitig tolerieren« sollen. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, Regeln aufzuschreiben, die für die »gegenseitige Toleranz der Religionen unbedingt notwendig sind« (S. 73). Damit wird versucht, Toleranz über das Aufstellen von Regeln einzufordern.

Das Toleranzverständnis von Lehrpersonen

Bei den Lehrpersonen finden sich verschiedene Vorstellungen von Toleranz, die im Folgenden analysiert werden. Es finden sich einerseits Aussagen, die ein jeweiliges Verständnis von Toleranz als Wert vermitteln wollen und andererseits solche, die die eigene Toleranz im Sinne der bereits erwähnten »Rücksichtnahme und Aufgeschlossenheit« (DWDS, 2023a) oder Intoleranz offenbaren. Nachfolgend seien zuerst die Verständnisse von Toleranz dargelegt, die Lehrpersonen haben, wobei zum Teil Vermittlungsabsichten mitgeäußert werden. Ines versteht unter Toleranz folgendes:

Zeit hinweg in einer bestimmten Gruppe Entwickeltes und Widergegebenes (DWDS, 2023b), bezieht. Vielmehr soll auch Innovation und Fluidität mitgedacht werden.

> Es geht mir mehr darum, dass es etwas bewirkt bei ihnen, dass es so ein wenig anregt, um Sachen anzugehen, vielleicht auch mal angeregt zu werden durch den Unterricht und dann selber merken, ah jetzt sehe ich das wieder, von dem haben wir doch erst gerade gesprochen, so ein wenig diese Offenheit auch und wirklich so ein wenig auch eine Toleranz zu fördern zwischen ja, es ist ein wenig mein kleiner Beitrag gegen Rassismus eigentlich, ja. Rassismus, Fremdenangst, so ein wenig, ja und die ethischen, jetzt auch sowieso noch mehr die ethischen Sachen die reinkommen, dass ich viel mehr dann auch noch gewichte. (Ines)

Hier wird Toleranz als Rassismus Prävention verstanden und an Ethik angeschlossen. Begrifflich wird auch von Offenheit gesprochen. Mit Bezug auf die Theorie von Rainer Forst (2003) und seinen Toleranztypen kann hier von einer Respekt- oder gar einer Wertschätzungskonzeption von Toleranz ausgegangen werden. In diesem Verständnis soll Respekt eine moralisch begründete wechselseitige Achtung sein, wobei alle Mitglieder der Gesellschaft als gleichberechtigt gelten. Die Ideen der anderen müssen hierbei jedoch nicht als ethisch gut angesehen, sondern lediglich toleriert werden. Bei der Wertschätzungskonzeption gelten schließlich auch die Überzeugungen der anderen als ethisch wertvoll.

Die Lehrperson Matthias sieht die Funktion des Faches darin, dass die Lernenden »Verständnis« entwickeln, womit wiederum an eine Respekt- oder gar Wertschätzungskonzeption von Toleranz angeknüpft wird:

> […] der Zielsetzung, dass man mit dem ja eben auch, finde ich total sinnvoll, Verständnis entwickelt, und damit natürlich Konflikte nicht verhindert, aber ein Stück weit auch vorbeugen, das gesellschaftliche Miteinander positiv formuliert ermöglichen kann, finde ich natürlich auch aus einem persönlichen, aus dem Menschsein heraus, ähm, hat das Fach seine Berechtigung. (Matthias)

Regula ergänzt, dass es ihr für die Lernenden wichtig sei, dass diese: »Offenheit, Empathie haben, dass es verschiedene Sichtweisen gibt und das, ja, dass es eben auch vor allem auch ganz viele Gemeinsamkeiten hat«. Als Begründung der geforderten Offenheit werden die »Gemeinsamkeiten« betont. Dies lässt die Frage zu, ob Regula davon ausgeht, dass diese vermuteten Gemeinsamkeiten die Empathie erleichtern.

Manche Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit der Umsetzung von Toleranz im außerschulischen Leben und bringen zum Ausdruck, dass ihnen dieser Wert persönlich, unabhängig von ihrer Rolle als Lehrperson wichtig ist. Einerseits, indem sie sich dieses Fach auch als Bürger:innen wünschen und andererseits wenn angedeutet wird, dass sie Toleranz aufgrund eigener negativer Erfahrungen von Intoleranz gegen die ihnen von außen zugeschriebene Religion und/oder Kultur als besonders

zentral erachten.[25] So »fehle« Toleranz in der Gesellschaft und dieses Schulfach könne diese herstellen, wie folgende Aussage von Amélie illustriert. Dabei wird auch der Begriff der Akzeptanz verwendet:

> […] aber ich finde, wenn man so schaut, was brauchen die Schüler nachher im Leben, ist es sicher eines von den wichtigeren Fächern, ähm, ja, ja und so Toleranz, Akzeptanz das ist genau das, was wir brauchen heutzutage und wenn man links und rechts schaut, ist es das, was noch fehlt, ähm, ja genau. (Amélie)

Eine andere Auslegung von Toleranz lässt sich bei dieser Lehrperson ermitteln:

> Eines von den wichtigsten Fächern (lacht) in der Schule und zwar weil ich finde es ist/es ist für mich dieses Fach bei dem es um überfachliche Kompetenzen geht zu einem großen Teil, bei dem es darum geht, ein lebensfähiger Mensch in einer sehr heterogenen Gesellschaft zu werden, bei dem es darum geht, andere akzeptieren zu können, wie sie sind, am besten noch mit: Ich verstehe, warum sie anders sind als ich, das wäre für mich sowieso das zweite große Ziel im RKE Unterricht, was aber eben bedingt, dass ich Fragen stellen muss, dass ich neugierig sein muss, dass ich Interessen haben muss. Heißt für mich nicht, dass ich alles gut finden muss, dass ein Schüler alles gut finden muss, aber dass er sich damit auseinandersetzen muss und akzeptieren: ok, die sind anders als ich und die machen es anders als ich und das ist so der Hauptpunkt für mich. (Selina)

Toleranz wird als ein Verstehen, dass Dinge bei »anderen« anders sind, gedeutet. Hier soll demnach gelernt werden, die Pluralität von Weltanschauungen als »Notwendigkeit« (Eberhardt, 2020) zu akzeptieren, wobei erneut von der Abgrenzbarkeit eines Eigenen und eines Fremden ausgegangen und betont wird, dass Toleranz nicht heiße, dass man »alles gut finden muss«. In Anlehnung an die Toleranzkonzeptionen von Forst (2003) könnte hier eine Erlaubniskonzeption zu Grunde liegen. Dabei soll die Minderheit die öffentliche Ordnung nicht stören, wobei Gleichberechtigung nicht das Ziel ist, sondern Toleranz als ein Erdulden ausgelegt wird. Eine hier ebenfalls denkbare Koexistenzkonzeption stellt die Konfliktvermeidung mittels Toleranz ins Zentrum. Toleranz wird demnach als Mittel zum Zweck gedeutet, hier dem Zurechtfinden in einer »sehr heterogenen Gesellschaft«.

Gewisse Lehrpersonen äußern sich auch dazu, wie sich Toleranz ihrer Meinung nach im Unterricht durch das Verhalten der Lernenden zeigt. Folgend wird Toleranz als Abwesenheit von negativen Bewertungen und Bemerkungen definiert:

---

25 Diese Aussage wurde nach dem Interview in einem weiterführenden Gespräch getätigt und kann daher nicht wörtlich zitiert werden.

> Also ich habe das Gefühl, die Toleranz ist sicher gewachsen durch den RKE-Unterricht innerhalb von der Klasse, und es ist auch so, sie zollen sich mega Respekt wenn jemand aus/also ich rufe nicht so mega institutionalisiert jemanden nach vorne für einen Beitrag, das mache ich wie nicht, aber manchmal erzählen sie von sich, und das ist dann so, da sagt man dann auch nichts darüber, weil das ist die Religion und das ist, da darf man nichts darüber sagen so, genau. (Amélie)

Bei dieser Aussage wird impliziert, dass Kommentare von Lernenden in Bezug auf religionsbezogene Äußerungen von anderen nicht sein dürfen. Pluralität soll ausgehalten werden, indem man sich Kommentaren enthält. Auch die Abwesenheit von Lachen wird als Indikator von Toleranz im Unterricht betrachtet, wie folgende Aussage der gleichen Lehrperson zeigt:

> Ähm, ich habe ganz am Anfang so ein wenig Gesprächsregeln definiert und ich habe wie so gesagt, man darf alle fragen, aber man muss immer respektvoll gegenüber den verschiedenen Religionen und Kulturen sein, ähm, man darf seine Meinung äußern und ändern, also das habe ich/also ich finde, das ist immer wichtig im Unterricht, dass man das/aber ich finde in Religion und Kultur ist es doch noch einmal ein bisschen wichtiger, finde ich, weil und eben halt das mit dem Lachen, wir lachen nicht über Religionen oder religiöse Praxen äh Praktiken. (Amélie)

Mit Bezug auf die Umsetzung von Toleranz im eigenen Unterricht wird diese in folgender Aussage als gelebter Respekt, der über sachliche Information aufgebaut werden kann, verstanden. Dabei liegt vermutlich wieder die bereits erwähnte Respekt- oder gar Wertschätzungskonzeption zu Grunde (Forst, 2003). Von den Lernenden wird eine aktive Umsetzung des erworbenen Wissens erwartet, welche nicht nur Verständnis, sondern überdies Anteilnahme am religiösen oder weltanschaulichen Leben der anderen beinhalten soll:

> Ja, das ist halt der Respekt, dass man, und das ist, glaube ich, auch der Sinn, ich informiere warum, warum ist jetzt ähm heute irgendwie äh der [Name eines Schülers] nicht da? Ja, er feiert heute Diwali. Also, er ähm, dass man wie weiß, oder am nur schon die Orthodoxen, wir haben viele aus dem Balkan, Serbisch-Orthodoxe, am 6. Januar feiern sie Weihnachten und dass man das weiß und vielleicht auch Respekt hat und sagt: ›Hey, schöne Weihnachten morgen! Oder, fröhliche Weihnacht!‹ Und, dass man ihre Kultur und Brauchtümer ähm ehren, ist vielleicht etwas/oder einfach wahrnehmen und und dem Raum geben und respektieren, also das meine ich, ja. Und ich denke auch, je mehr man übereinander weiß, gerade auch im Islam, desto entspannter ist es auch, die ganze Geschichte. Ähm, es soll für mich zu Toleranz beitragen. (Catharina)

»Der Islam« wird dabei als Beispiel gewählt, um zu erklären, dass Wissen zu »Entspannung« im Umgang miteinander beitrage.

Toleranz kann schließlich in Bezug auf den Unterricht auch als die Fähigkeit, Menschen in ihrer religiösen Prägung zu- oder einordnen zu können, verstanden werden. Der Wunsch nach Ein- und Zuordnung, welcher an verschiedenen Stellen des Diskurses sichtbar wird, zeigt sich in solchen Mechanismen der »Kästchenbildung« (Bauer, 2018, S. 78). Wie Nima ausführt: »[…] man begegnet verschiedenen Kulturen, man begegnet verschiedenen Menschen und ähm, dass sie wie ein bisschen wissen, wo könnte ich versuchen diese Person zuzuordnen? Oder was hat diese Person für einen Hintergrund, ähm, so auch«.

In nachfolgender Aussage einer Lehrperson wird Toleranz für den Unterricht in Verbindung mit einem »Respekt vor Numinosen« genannt:

> Von den Prinzipien her ist mir ganz wichtig religiöse Toleranz natürlich, dass die Schüler auch ähm, achtsam miteinander umgehen mit den Religionen, so die, wie nennt man das, der Respekt vor Numinosem, vom Anderen, auch was dem wichtig ist, ja. Das mal grob zusammengefasst. (Raphael)

Dieselbe Lehrperson äußert dabei an anderer Stelle einen phänomenologisch fundierten Religionsbegriff. Auch nachfolgende Aussage einer anderen Lehrperson stellt eine Verbindung von Toleranz zu Religion her:

> Überthemen, eben zum Beispiel Akzeptanz und Toleranz habe ich als Überthema gehabt und nachher bin ich dort einerseits in die Religionen rein und andererseits haben wir sehr viele ethische Themen diskutiert und ja, dann ist eigentlich wie in einer Unterrichtsreihe, also eigentlich habe ich wie so, eine Lektion in der Woche gehabt, habe ich 8 Lektionen geplant und es ist am Ende so ein halbes Jahr gegangen, und zwar einfach weil ich, ja vielleicht drei Monate, vier Monate, weil einfach irgendwie, es ist so spannend gewesen und es sind immer wieder neue Sachen aufgekommen und darum für mich ist dort Religion drin gewesen um zu schauen: wie ist die Toleranz in dieser Religion drin. (Sandra)

Die Lehrperson sucht danach, inwiefern Toleranz in den verschiedenen Religionen als Wert vorkommt, was zumindest in dieser Aussage nicht getrennt wird von der Vermittlung des Wertes Toleranz an die Lernenden.

In nachfolgendem Beispiel wird Toleranz dahingehend verstanden, dass diese die »Scheuklappen«, d.h. den klaren Bezug von Lernenden zu einer spezifischen Religion öffnen und vor »Obriggläubigkeit« schützen soll. Ein Bezug zu den Religionsvorstellungen der nachfolgend zitierten Lehrperson ist auch in deren Aussage zu bemerken, wobei sie das Fördern von so verstandener Toleranz bei den Lernenden als wichtige Umsetzung der eigenen nichtreligiösen Weltanschauungen und Ideale versteht:

> Ja eben, ich glaube eben so ein bisschen die Toleranz, gegenüber Sachen, die man eben nicht so kennt, dass man vielleicht eben erst mal fragt, bevor man verurteilt, oder ähm eben so ein wenig etwas auch kritisch hinterfragen ähm, eben lernen über etwas auch zu diskutieren, ja, so, ich finde das schon noch wichtig, gerade so die sehr religiösen Kinder, eben, dass die eben auch mal in Kontakt kommen mit anderen Religionen, mich dünkt es, das ist vor allem dort wichtig, die die eben wirklich sehr ja, also so ein wenig Scheuklappen haben oder. (Barbara)

> Also so ein wenig eben einfach so diese Obriggläubigkeit. Irgendein Hoher sagt irgendetwas und dann macht man/dann ist es richtig und da beisst du natürlich aber auf Granit. Da beisse ich bei gewissen Schülern auf Granit, also das geht gar nicht, also wenn der das sagt, dann ist das so, das ist Gesetz oder, und dann komme ich, und sage, ja also, das wird dann nicht so goutiert ja, aber ich, also ich glaube ich bin recht kritisch im ganzen Unterricht […] (Barbara)

Obschon bei allen gemachten Aussagen auf Toleranz und synonym verwendete Begriffe referenziert wird, zeigt sich, dass darunter verschiedenste Auslegungen und Werte subsumiert werden. Deckungsgleich oder ähnlich wie Toleranz verstanden, werden im Diskurs außerdem die Begriffe Verständnis, Offenheit und Empathie, Akzeptanz sowie Respekt verwendet, welche erneut verschiedenste Deutungen zulassen. Teilweise wird mit gewissen Toleranzbegriffen eine Wertevermittlung angedacht oder praktiziert, die wiederum den kulturkundlichen Prämissen widerspricht. Überdies lässt sich feststellen, dass sich teilweise moralische und religiöse Begründungen (Forst, 2003) für eine Toleranzerziehung bei den Lehrpersonen überschneiden.

Eigene Toleranz der Lehrpersonen mit Bezug auf Religion(en)

Im Verlaufe der Interviews zeigt sich bei einzelnen Lehrpersonen, dass ihre eigene Toleranz im neueren, bereits erwähnten, Wortsinne einer Rücksichtnahme und Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedensten Weltanschauungen (DWDS, 2023a) nicht in jedem Falle vorhanden ist, obschon sie diese von den Lernenden einfordern. An dieser Stelle sei auch auf die an verschiedenen Stellen dieser Analyse dokumentierten Aussagen mit Bezug zum Islam verwiesen, welche nicht von Rücksichtnahme und Aufgeschlossenheit zeugen. An dieser Stelle lassen sich außerdem Überschneidungen mit der bereits besprochenen Thematik der negativen Bewertung von Religion(en) feststellen (vgl. IV, 1.3). Sichtbar wird die eigene (In)Toleranz unter anderem durch verbale Grenzmarkierungen, wie: »Da hört es bei mir dann auf« (Barbara). Beispielhaft sei erneut die Passage zu ihren Erfahrungen mit dem Buddhismus in Asien erwähnt:

> […] eben, ich bin ja viel gereist […] so wie diese Klöster geführt werden, und wie die Mönche dort leben, fehlt es mir dann wirklich eigentlich/dann ist das für mich

> mehr/also ich habe gefunden, das ist extrem viel Zwang, so, und eben einfach so dieses Armutsgelübde aber dafür geht man dann nachher, man bettelt den ganzen Tag und geht dann dafür das Essen erbetteln, von Menschen, die selber nicht viel haben, mit dem habe ich total Mühe, also dann finde ich, dann wäre es doch gescheiter, die würden selber irgendwie schauen, anstatt nur meditieren und beten, dass man eine gewisse Anzahl Stunden auf das Geld verdienen, also so, da mit solchen Sachen habe ich total Mühe, es ist mir dann völlig, also ich merke, das widerstrebt mir dann wie all meinen Werten oder, so, ja. (Barbara)

Diese Lehrperson setzt ihre eigenen Wertmaßstäbe an, um ihr fremde religiöse Praxen zu beurteilen. Sie verschließt sich dabei anderen Deutungsmöglichkeiten der beschriebenen Praxen und zeigt eine ablehnende Haltung. Dabei handelt es sich um die gleiche Lehrperson, welche aussagt, dass es zentral sei »[…]Toleranz, gegenüber Sachen, die man eben nicht so kennt, […]« aufzubauen (Barbara). Dies weist wiederum auf die bereits erwähnte Frage hin, ob und inwiefern eigenen Ansichten von der Vermittlung ferngehalten werden können.

In der Fachwegleitung zur Ausbildung von Lehrer:innen (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017) wird der Begriff Toleranz mit Bezug auf die geforderte Haltung der Lehrpersonen nicht explizit erwähnt. Es findet sich jedoch folgende Aussage: »ist bereit, seinen/ihren Horizont zu erweitern und ist sich des eigenen Horizonts in seiner notwendigen Begrenztheit bewusst« (S. 9). Anschließend wird »Respekt vor religiösen Traditionen und Vorstellungen« als Voraussetzung für den Beginn der Ausbildung genannt. Ebenso soll es Lehrpersonen möglich sein, »Komplexität auszuhalten« (S. 13). Die vorhergehend erwähnten Beispiele von Lehrpersonenaussagen erfüllen diese Forderungen der Fachwegleitung indes nicht.

Strategien der Toleranzförderung

Da sich Toleranz im analysierten Diskurs als zentraler Wert eruieren lässt, wird nachfolgend ausgearbeitet, wie diese in den einzelnen Dokumenten konkret umgesetzt wird. Im obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) wird die Toleranzbildung einerseits umgesetzt, indem Begegnungen mit Religionsangehörigen verschiedenster Religionen in Form von verschriftlichten Portraits stattfinden sollen. Es wird damit impliziert, dass diese Pluralität von Weltanschauungen, wobei nur auf die fünf Religionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus sowie ansatzweise auf agnostische, atheistische und wissenschaftliche Positionen eingegangen wird, als Normalität verstanden werden soll. Die zu Grunde liegende Annahme ist laut M. Zangger,[26] dass ein Kennenlernen helfe, Vorurteile und negative Wertungen abzubauen und somit Toleranz zu fördern. Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) will Toleranz

26 Auskunft im Rahmen des Gesprächs vom 15. Oktober 2021.

weiterhin indirekt gefördert werden, indem »konfliktreiche«[27] Bereiche innerhalb von Religionen oder mit Bezug auf Religion kaum angesprochen werden, um kein negatives Bild von Religion(en) zu vermitteln. Auf Nachfrage, wie man im Lehrmittel mit problematischen Aspekten einer Religion umgehen würde, antwortete M. Zangger, dass versucht worden sei, die »Normalität«, wie sie sich im Alltag zeige, darzustellen, »weder geschönt, noch nur durch das Konflikthafte betrachtet«. Den Lernenden einer bestimmten Tradition soll dadurch ein *othering* erspart werden. Im Lehrmittel ist dennoch ein Zwischenkapitel mit dem Titel »Konflikte« zu finden, dem eine Doppelseite gewidmet ist (2013a, S. 142–143.). Thematisch steht im Fokus, wie auf religiöse Weltsichten in der heutigen Welt Rücksicht genommen werden kann oder wo religiöse mit nichtreligiösen Vorstellungen kollidieren. Weniger angesprochen wird, wie religiöse Akteur:innen und Themen in Konflikte involviert sind oder welche konfliktären Bereiche innerhalb bestimmter Religionen diskutiert werden. Des Weiteren wird Toleranz gegenüber den verschiedenen präsentierten Religionen im Lehrmittel »Blickpunkt 3« durch den Aufbau des Buches, der allen religiösen, nicht aber weltanschaulichen Ansichten gleich viel Platz einräumt, indirekt gefördert. Keine der ausgewählten Religionen soll so als wichtiger oder zentraler als eine andere postuliert werden.

In Bezug auf die analysierten Seiten zum Buddhismus im Lehrmittel zeigt sich das Umgehen von konfliktreichen Themen darin, dass bei der Reportage über das Tibet Institut in Rikon keinerlei Hinweise auf die spannungsreiche politische Situation Tibets und die dort lebenden Mönche gemacht werden, auch wenn im Kommentar von der möglichen Thematisierung des »Tibetkonflikts« gesprochen wird (Zangger et al., 2013b, S. 158–160). In den anderen analysierten Reportagen lassen sich ebenfalls keine Hinweise auf konfliktreiche Themen finden.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) werden konfliktreiche Themen im Kapitel zum Buddhismus ebenfalls nicht angesprochen. Bei Bracht (2013) wird die Stellung der Frau im Buddhismus und Hinduismus behandelt und als »Schattenseite« angekündigt (S. 4). Auf den entsprechenden Seiten wird jedoch nur erwähnt, dass Frauen über einen längeren Zeitraum keine Nonnen werden konnten und es auch heute noch weniger gäbe (S. 75–77).

Die Strategie, »problematische« Aspekte von Religion(en) möglichst nicht ausführlich zu behandeln, um die Toleranz nicht zu gefährden, findet sich auch bei den Lehrpersonen, wie folgendes Zitat zeigt:

> Im Hinduismus das Kastensystem, ich tangiere das nicht, oder wenig, wie oder im Islam die Kopftuchdiskussion, man erwähnt es halt und dann ist es, man muss das ja dann nicht breittrampeln. (Catharina)

27 Unter »konfliktreich« wird hier verstanden, was mit negativen Werten wie Gewalt und Krieg assoziiert wird und/oder mit Gesetzesgrundlagen in Konflikt steht.

Diskussion: Toleranz als unhinterfragter und ungeklärter Wert

In Bezug auf den als zentral eruierten Wert der Toleranz zeigt sich, dass dieser auf verschiedenste Art und Weise verstanden wird. Dabei wird nicht in Frage gestellt, dass Toleranz, zurückgehend auf internationale Bestrebungen in den relevanten Dokumenten als vermittlungswert gilt, obschon nicht klar ist, welche Form von Toleranz jeweils gemeint ist. Die Annahme, dass zu Toleranz beiträgt, etwas über verschiedene Religionen zu lernen, kann dabei auf eine christlich geprägte Leseweise von Toleranz zurückgeführt werden. Damit verbunden kann auch die phänomenologisch geprägte Vorstellung vorhanden sein, dass alle Religionen einen gemeinsamen Wesenskern hätten, wobei das Christentum und als christlich gelesene Werte als impliziter Maßstab fungieren (Eaghll, 2017). Daher gilt es, dies etwa mit Blick auf die Diskursprämisse zur »unparteiischen Darstellung« (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15) verschiedener Religionen kritisch zu betrachten.

Einige Lehrpersonen übernehmen die in Grundlagendokumenten geäußerte Idee, dass mit der Schulung von Toleranz im Unterricht auf das außerschulische Verhalten eingewirkt werden könne. Dies ist jedoch anfechtbar, wie bisherige Forschung zeigt. Durch die Behandlung von Werten wie Toleranz im Unterricht ist noch nicht sichergestellt, dass diese danach im Außerschulischen tatsächlich individuell angenommen und umgesetzt werden (Jensen,2017). Dem schließt sich eine Studie aus England an, die bisher nur einen geringen Einfluss von religionskundlichen Unterricht auf die Toleranzvorstellungen von Jugendlichen feststellen konnte (Jackson, 2008). Arweck und Ipgrave (2017) stellten in ihrem Forschungsprojekt zur Einstellung von Schüler:innen zu religiöser Diversität außerdem fest:

> While learning about different religions may increase understanding at one level, findings indivcte that it does not necessarily increase understanding at the levels of attitudes, of respect or of empathy […] the young people showed more tolerance towards and respect for diversity of religious identity than towards religiosity and religious expression. (S. 27)

Roland Reichenbach (2017) hat dieses Phänomen der Zuteilung von gesellschaftlichen Werten zum Bildungsauftrag der Schule als »ethische Überstrapazierung« der Schule bezeichnet, wobei die Schule und das darin agierende Personal gesellschaftliche Probleme lösen sollen, hier eine mangelnde gesellschaftliche Toleranz, die sie nicht verursacht haben (S. 31).

Den begrenzten Einflussmöglichkeit auf die Toleranz von Lernenden sind sich einige Lehrpersonen bewusst und relativieren daher ihre Rolle in Bezug auf das Gelingen von Toleranzvermittlung: »Das versuche ich ihnen so ein wenig zu vermitteln

und auch so ein wenig diese Toleranz […] wie gut mir das gelingt, weiß ich dann nicht (lacht)« (Barbara).

Weitere eruierte Deutungsmuster

4. Lebensweltbezug als (fach-)didaktische Grundprämisse

Als weiteres Deutungsmuster lässt sich der »Lebensweltbezug« eruieren. Dabei handelt es sich um ein didaktisches Konzept, welches sich damit beschäftigt wie, in diesem Fall der Buddhismus, vermittelt werden kann. Um die variierenden Interpretationen des Begriffs Lebenswelt darzulegen, müssen verschiedene Ebenen und Konzeptualisierungen des Begriffs unterschieden werden. Einerseits wird mit dem Begriff teilweise auf die Lebenswelt der Lernenden referenziert und in anderen Fällen auf die Lebenswelt von Religionsangehörigen, mit denen Lernende in direkten oder indirekten Kontakt treten sollen. In Anlehnung an die Überlegungen von Frank und Bleisch (2015) könnte andererseits auch unterschieden werden, ob mit der Lebenswelt in spezifischen Dokumenten etwas gemeint ist, was für Lernende auch eine persönliche religiöse Bedeutung haben soll oder ob es darum geht, was Lernende in ihrer Umwelt antreffen, wobei eine mögliche persönliche Bedeutung mit Bezug auf Religion nicht impliziert wird. Nachfolgend werden die verschiedenen Deutungen im Diskurs ausgearbeitet. Die Lehrpersonen nehmen in folgenden Aussagen auf den Begriff Lebenswelt Bezug:

> […] meine Vermutung ist jetzt, es spricht einfach nochmals eine andere Ebene an als andere Schulfächer, es ist ähm eine Ebene, die sonst wirklich nicht so vorkommt, es gibt sehr schnell einen persönlichen Bezug ohne, dass jetzt/ohne, dass man/dass das jetzt eine Zielsetzung ist, dass eine persönliche Formierung stattfinden soll, sondern mehr es gibt viele Anknüpfungspunkte, es knüpft an die Lebenswelt jetzt da in [Ort] Ist es noch ganz speziell das zu unterrichten, ich habe zum Beispiel bis zu diesem Zeitpunkt jetzt noch nie eine Laubhütte gesehen und wenn ich meine Schülerinnen und Schüler frage: ›Habt ihr schon?‹, jedes Mal strecken einige auf und sagen: ›Ja, das ist in der Nachbarschaft, auf dem Balkon dort, auf der Terrasse dort und so‹, also jetzt auch gerade hier in [Ort] der Quartierrundgang ich mache immer den so ganz am Anfang, bei dem sie vieles entdecken an Spuren. (Matthias)

In der gemachten Aussage wird Lebenswelt als persönlicher Bezug verstanden, wobei gemeint ist, dass man diesen Phänomenen in der unmittelbaren Umgebung begegnen kann. Dabei wird betont, dass kein Einfluss auf die Lernenden ausgeübt, keine »Formierung« stattfinden soll. Daher lässt sich vermuten, dass hier nicht auf

etwaige religiöse Bezüge der Lebenswelt der Lernenden referenziert wird. Dem schließt sich die nachfolgende Aussage an:

> I: (…) das ist ja wie im Lehrmittel ist das Konzept ein wenig so, dass (.) man wie zeigen möchte, welche Traditionen gibt es in der Schweiz, also sei es durch Migration oder durch das, dass Leute konvertiert sind, und mir hat bei einem anderen Interview jemand gesagt, sie fände es ein wenig schade, dass es so dieser globale Aspekt, also wie zum Beispiel der Buddhismus global gelebt wird, wie nicht so zum Tragen kommt. Wie siehst du das? (LSM)

> A: Finde ich nicht schade, weil ich einfach glaube, der Horizont der Schüler ist nicht so groß. Sie leben in der Schweiz, sie leben vielleicht noch in ihrem Heimatland, aus dem sie herkommen, und sie machen/also in [Ort] haben wir 95 % Schüler die nicht/bei denen das Zuhause der Eltern nicht in der Schweiz liegt. So. Und, sie machen schon so den Spagat und es ist für sie schon so schwierig, ich bin ein Schweizer aber ich bin Albaner, wenn ich in Albanien bin, bin, dann bin ich der Ausländer, ich bin Schweizer, wenn ich in der Schweiz bin, dann bin ich der Ausländer weil ich bin Albaner, bei dem ich glaube, was drüben von diesen zwei Landesgrenzen ist, das tangiert sie wie nicht so, außer du hast so etwas wie 9/11 oder so, das dann wirklich die Welt erschüttert, das ich jetzt mal, aber, das ist für sie wie (.) es ist wie zu weit und ich glaube die, die sich für das interessieren, das sind die, die nachher reisen gehen und die nehmen das selber mit und für diese geben wir ihnen die Basics, oder, für mich finde ich das schon mega spannend, aber ich glaube, es ist nicht das, was der Schüler braucht, ich finde von dem her, finde ich es gut sind wir in der Schweiz, bleiben wir in der Schweiz, so ein wenig (…) Und ich merke wirklich es ist für sie einfach zu weit weg von ihrer Lebenswelt, sie sind so beschäftigt mit ihrem Leben, das hat gar kein Platz und ich kann ihnen das nicht mal übelnehmen, sondern es ist wirklich einfach: ›Ich habe andere Probleme‹. (Selina)

Hier wird wiederum das als Lebenswelt konzeptualisiert, was die Lernenden aus der Umgebung kennen. Lebenswelt wird als kulturell abgeschlossener Raum gedeutet, bei dem es ein Entweder-oder gibt. Ob damit auch mögliche religiöse Aspekte der Lebenswelt der Lernenden angesprochen werden, kann aufgrund der Aussage nicht festgestellt werden. Ebenso wird begründet, weshalb der lokale Blick für Lernende passender ist, wie die Thematisierung von global gelebter Religion. Das Aufeinandertreffen von zwei Herkunftskulturen wird als für die Lernenden selbst spannungsreich gedeutet und damit wiederum begründet, warum nicht nochmals etwas Neues thematisiert werden kann.

Nachfolgende Aussage deutet den Begriff nicht von denen Lernenden, sondern von den Praktizierenden aus, über welche die Schüler:innen etwas erfahren sollen:

> […] äh Infotainment Sachen oder zum Beispiel wie das ›Galileo‹ ähm, das auch in sehr verschiedene Lebenswelten eintauchen und man gut darüber berichtet und und das ist auch wertvoll für die Schüler das zu sehen und darüber zu sprechen. (Mehmed)

In dieser Aussage zeigt sich ein Bewusstsein für die Diversität von religiösen Lebenswelten, wobei diese Verschiedenheit mit verschiedenen Religionen gleichgesetzt wird. Ob damit interindividuelle Unterschiede dieser Lebenswelten mitgedacht werden, lässt sich aufgrund dieser Aussage nicht beurteilen.

Schließlich finden sich noch folgende Aussagen, die vermutlich indirekt auf ein Konzept von »Lebenswelt« Bezug nehmen: »[…] die Schüler nehmen Gegenstände mit, jetzt auch wieder nicht spezifisch buddhistisch nur sondern auch aus dem/dem persönlichen Erleben, sondern mehr was auch für sie die Bedeutung ist« (Matthias). Das erwähnte »persönliche Erleben« kann aufgrund dieser Aussage verschieden verstanden werden. Einerseits wieder im bereits erwähnten Sinne, als etwas, was in der Umgebung vorzufinden ist oder andererseits mit Bezug auf das eigene oder familiäre weltanschauliche oder religiöse Erleben, da der Gegenstand im Fachbereich Religionskunde mitgebracht werden soll. Die gleiche Frage stellt sich bei nachfolgender Aussage: »Zum Beispiel in der ersten Lektion, wenn ich sie neu kennenlerne, müssen sie mir immer beschreiben irgendein Ferienerlebnis, dass mit Religion zu tun hat. Eben auch Spuren von Religion im Alltag entdecken, ähm […]« (Raphael). Es lässt sich vermuten, dass dieses Setting dazu führen kann, dass Lernende Beispiele erzählen, die ihr eigenes religiöses Erleben miteinschließen.

In anschließender Aussage wird darauf verwiesen, dass Lernende Wissen aufbauen sollen über Themen und Dinge, denen sie im »Alltag« begegnen. Dabei wird als Erklärung eines Verhaltens die »Kultur« angegeben, wobei eine Kulturalisierung stattfindet, da andere Einflussfaktoren auf das Verhalten nicht erwähnt werden:

> Ich finde, sie müssen ein wenig Bescheid wissen, was zum Beispiel im Judentum, auf was sie achten, dass sie das zum Beispiel nicht komisch finden, wenn jemand eine Kippa anhat, dass sie dann nicht fragen: ›Ja, was ist jetzt das, wieso zieht er das an?‹ Sondern, dass sie wie so: ›Ah, das ist nicht, weil er irgendwie auffallen möchte‹ oder ich weiß auch nicht was, sondern ›Das hat mir ihrer Kultur zu tun‹, ähm, das Gleiche auch natürlich im Islam: Warum machen sie Ramadan zum Beispiel? Ähm, im Buddhismus: Wieso/oder wer ist der Dalai Lama? Einfach, dass sie gewisse Sachen einfach wissen, was sie auch sonst im Alltag hören würden von den Leuten oder auch im Alltag würden darauf stoßen, dass sie solche Sachen einfach ein bisschen Wissen. (Nima)

Im Anschluss an das obenstehende Verständnis im Sinne des »in der Umgebung sichtbaren« äußern sich Lehrpersonen schließlich zur Wichtigkeit eines Lokalbezugs von religionskundlichem Unterricht. Damit nehmen sie Bezug auf die bereits

aufgezeigte Verbindung von Lebenswelt und Lokalität, wie sie auch weitere Dokumente vornehmen. Diese Verbindung findet sich ebenso in der Sachkundedidaktik (vgl. II, 4.2; Niessler, 2007; Richter, 2009). So sagt Amélie: »[…] ich verstehe den Religion und Kultur Unterricht schon mehr, dass sie wie wissen, was haben wir, also und auch, dass es ihnen wie auch für das Leben in der Schweiz etwas bringt, also klar, ich meine der Tibetkonflikt ist ja dann schon nicht gerade hier, genau«. Dieselbe Lehrperson ist sich jedoch gleichzeitig bewusst, dass für Lernende anscheinend auch Etwas interessant sein kann, wenn es nicht räumlich nahe ist:

> Da diesen Tibetkonflikt, das haben sie mega interessant gefunden, das haben sie wahnsinnig äh spannend gefunden, da sind sie völlig dabei gewesen und trotzdem, es ist fern obwohl, man merkt einfach diese Distanz dann so (Amélie).

Im Gegensatz dazu ist für nachfolgende Lehrperson für die Lernenden nur verständlich, was sie in ihrer Umgebung auch sehen können:

> […] den Schülern von dem Ganzen ist geblieben, aha, es gibt auch Frauen die Mönch sind und man erkennt den Unterschied nicht, sie sehen aus wie die Männer. So, gut, Ziel für mich nicht ganz erfüllt, glaube, ist sehr schwierig, weil es das in der Schweiz so fast nicht gibt, also, hm, du begegnest dem bei uns nicht, oder. Nonnen begegnest du ja noch eher in einem Kloster, also, da habe ich dann einfach gemerkt, es ist für sie sehr, sehr schwer greifbar und wenn du halt RKE als Fachlehrperson unterrichtest, kannst du dieses Zeugs nicht besuchen gehen. Also, das ist sehr schade, genau, das würde ich machen, wenn ich könnte, liegt nicht drin, oder […]. (Selina)

Die Wichtigkeit der Lokalität betont auch Barbara: »Ich finde eigentlich es ist schon wichtig, dass es lokal ist, weil ich denke, das ist wie der einzige Zugang, den Schüler haben«. In der Fachwegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Ausbildung von Religionskunde-Lehrpersonen findet sich Folgendes unter dem Titel »Fachanliegen Religionskunde«:

> Schülerinnen und Schüler erkunden ihre Lebenswelt und die Bedeutung und Stellung von Religion und Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft. Sie setzen sich damit auseinander, wie Menschen mit eigenen und fremden religiösen und kulturellen Traditionen und Überzeugungen umgehen. Sie lernen große Religionen, ihre Herkunft und Hauptelemente kennen und erhalten Einblick in ihre kulturelle und gesellschaftliche Wirkungsgeschichte (Literatur, bildende Kunst, Musik, Architektur, Medien, Politik). (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 4)

Durch diese Aussage wird Lebenswelt wiederum als das, was die Lernenden umgibt definiert – die Orte, an denen sie sich bewegen, physisch, aber auch gedanklich. Mit Bezug auf die allgemeinen Standards der Ausbildung für Lehrpersonen heißt es bei Standard 10: Schule und Gesellschaft:

> Der Lehrer, die Lehrerin
> – nimmt wahr, wo religiöse Orientierungen und kulturelle Hintergründe berührt werden und wo sich ethisch herausfordernde Fragen stellen.
> – bezieht religionskundliche Themen auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und die Rolle religiöser Traditionen und Gemeinschaften in der Gesellschaft (Kontextualisierung). (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 10)

Damit werden Lehrpersonen dazu aufgefordert, die Lebenswelt der Lernenden als didaktischen Anknüpfungspunkt zu nutzen, wobei dies mit dem Konzept der Kontextualisierung, welches für religionskundlichen Unterricht ebenfalls zentral ist, in Verbindung gebracht wird (Kilchsperger, 2015a).

Im Lehrmittelkommentar zum »Blickpunkt 3« heißt es: »Religiöse Traditionen werden so zum Gegenstand, wie sie in der Schweiz und für die Jugendlichen sichtbar und erfahrbar werden« (Zangger et al., 2013b, S. 7). Dabei werden die folgenden drei unterschiedlichen Perspektiven vorgestellt, die im Unterricht betrachtet werden sollen und es wird erläutert, mit welchen Elementen aus dem Schüler:innenbuch dies geschehen kann: lebensweltlich (Reportagen und Portraits), sachorientiert (Orientierungswissen) und im Kontext von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen (Kapitel zu Religion und Gesellschaft). Die Sicht- und Erfahrbarkeit wird als Grundlage für die Thematisierung im Unterricht konzeptualisiert, was ein Behandeln von außerhalb der Schweiz gelebten Religionen nicht vorsieht. Lebensweltlich bezieht sich an dieser Stelle jedoch wiederum auf die (religiöse) Lebenswelt der Gläubigen. Weiter heißt es: »Durch die Erschließung von Phänomenen aus ihrer Umgebung und Lebenswelt erwerben die Jugendlichen Grundkenntnisse der großen religiösen Traditionen« (Zangger et al., 2013b, S. 8). Damit wird klar, dass der Lebensweltbegriff hier wiederum als das in der Umgebung Vorgefundene verstanden wird. Mit dem Titel »Blickpunkt«, der zugleich ein konzeptueller ist, wird ebenfalls betont, dass Religion so in den Blick treten soll, wie sie im Umfeld sichtbar ist. Die wegleitende Frage war laut M. Zangger: Wo begegnet man einer bestimmten religiösen Gemeinschaft in der Schweiz, im Kanton Zürich?

Im Lehrplan 21 zum Fachgefäß (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) heißt es unter RKE 4.2: »Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext erläutern. Hierbei wird konkret erwähnt, dass sie das »korrekte Verhalten« als Besucher:in in religiösen Gebäuden kennen sollten, welche sich vermutlich in ihrer Umgebung zu befinden haben. Ebenso wird von den Lernenden verlangt, dass diese »Gebote und Regeln verschiedener Religionen erläutern

und entsprechende Auslegungen, Bräuche und Verhaltensweisen im Alltag erkennen und respektieren (z.B. Ernährung, Kleidung, Ruhezeiten)« können. Der Alltag der Lernenden spielt sich hierbei mehrheitlich in einer lokal begrenzten Umgebung in der Nähe von Schul- und Wohnort ab. Überdies werden reale Begegnungen mit Angehörigen verschiedener Religionen und Weltsichten vorgeschlagen, was ebenfalls Lokalität bedingt. Unter RKE 3.1 findet sich erneut der Begriff des Alltags, indem es heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden«. Dies wird weiter spezifiziert, indem davon gesprochen wird, dass dies auf Reisen, an Orten, in kulturellen Werken sowie in Medienbeiträgen geschehen soll. Mit »Reisen« ist erstmals eine Möglichkeit vermerkt, die Lokalität überschreitet. Anschließend geht es darum, »in alltäglicher Umgebung, in kulturell bedingten Lebensweisen oder Lebensstilen religiöse Aspekte [zu] identifizieren und im Kontext ihrer Verwendung« deuten zu können. Bei RKE 3.2 werden überdies »gesellschaftliche Zusammenhänge« erwähnt. Unter RKE 4.4 heißt es abschließend explizit: »Erkunden religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung«. Im Lehrplan zeigt sich dadurch ein mehrfacher Fokus auf die Lebenswelt, im Sinne dessen, was im Alltag und in der lokalen Umgebung anzutreffen ist. Relevant für das Begriffsverständnis ist ebenso die allgemeine Einführung zum Fachbereich RKE im Lehrplan 21. Dort heißt es:

> Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen sind im Einzelfall dann sinnvoll, wenn sie Anknüpfungsmöglichkeiten an Kulturen und Lebenswelt bieten (z.B. Fastenzeiten), Verbindungen aufzeigen (z.B. Ruhetag in Judentum und Christentum sowie in säkularer Gesellschaft), ohne dass sie mit Wertungen verbunden werden. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Hier wird jedoch nicht klar expliziert, um wessen Lebenswelt es sich handelt. Ebenso wenig wird klar, ob damit auch eine religiöse Bedeutsamkeit der Lebenswelt der Lernenden angedacht wird. Sicherlich ist eine Fastenzeit nicht in der so verstandenen Alltagswelt aller Lernenden und erst recht nicht in der religiösen/weltanschaulichen Lebenswelt von allen Schüler:innen aufzufinden. Warum deswegen Vergleiche von religiösen Symbolbeständen in dieser Weise gerechtfertigt und sinnvoll sein sollen, erschließt sich nur aus dieser Passage nicht.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) sieht das Konzept insbesondere in den Zwischenkapiteln »Spuren« und »Medien«, aber auch »Konflikte« die Thematisierung der lokalen Ausprägungen von Religionen und daraus resultierenden gesellschaftlichen Fragestellungen vor. Die Lebensweltanbindung, im Sinne einer Lokalität, wird in den einzelnen Religionskapiteln über die Reportagen und Portraits gewährleistet, die ausschließlich Orte und Personen in der Schweiz, wenn möglich gar im Kanton Zürich thematisieren. Ein vermeintlicher »Lebensweltbe-

zug« kann des Weiteren, wie in der Reportage zum Tibet Institut in Rikon im Lehrmittel aufgezeigt, über das Suchen von Gemeinsamkeiten, in diesem Fall zwischen dem Leben der Mönche und jenem der Lernenden gesucht werden. Dabei wird beispielsweise, wie erwähnt, auf Alltagsaktivitäten wie ein Frühstück fokussiert. Auch mit dem Bild der am Tisch sitzenden Mönche wird die Alltäglichkeit betont, wobei kein Anschluss an ein religiöses Konzept gesucht wird. Die Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden ist, wie bereits erwähnt, eine Strategie, um die »Fremdheit« des Buddhismus abzubauen. Klärungswürdig ist jedoch, was als bekannt und somit als Lebenswelt angenommen wird. Die Thematisierung des Buddhismus auf der Doppelseite »Spuren/Blickpunkte« (Zangger et al., 2013a, S. 48) ermöglicht ebenfalls eine Lebensweltanbindung im erwähnten Sinne. Auf der entsprechenden Seite ist ein Bild von einem Buddha zum Verkauf in einem Gartencenter zu sehen. Dasselbe Foto wird im Kapitel »Konflikte: liegt drin, liegt nicht drin« (S. 142) verwendet. Lernende sollen darüber nachdenken, was die religiösen Gefühle von Menschen verletzen könnte, womit es einerseits um die religiöse Lebenswelt von Buddhist:innen geht, aber ebenso um die Alltagswelt der Lernenden, die diesem Gegenstand potenziell begegnen könnten. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, die populärkulturelle Verbreitung des Buddhismus zu thematisieren. Die Wahrnehmung dieser Figuren steht im Vordergrund und nicht die Frage, wie es zu dieser Sichtbarkeit im öffentlichen Raum gekommen ist oder warum diese Verbreitung stattgefunden hat. Direkt nach der Titelseite des Buddhismus-Kapitels wird dargelegt, wie der Buddhismus in die Schweiz gekommen ist, was ebenfalls das lokale Vorhandensein dieser Religion in den Vordergrund stellt. Die Reportage zum Aikido-Lehrer (Zangger et al.,2013a, S. 172–173) ist laut Aussagen von M. Zangger explizit mitaufgenommen worden, um einen Lebensweltbezug zu schaffen, da Kampfsport etwas sei, was Jugendlichen bekannt wäre. Damit wird erneut auf die »Alltagswelt« (Frank & Bleisch, 2015) referenziert.

Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013) werden Lernende in ihren persönlichen Meinungen und Haltungen angesprochen, wenn diese die bereits erwähnten Überlegungen machen sollen, ob der Buddha aus der Sicht der Lernenden ein Vorbild sein kann. Lernende werden außerdem dazu eingeladen, das Konzept des *nirvāṇa* zu bewerten, indem sie notieren sollen, was sie daran anspricht und was irritiert (S. 59). In der Einleitung für die Lehrpersonen heißt es über den Buddhismus: »Gerade seine Fremdheit regt das Nachdenken über eigene Lebensentwürfe an« (Bracht, 2013, S. 4). Lebenswelt wird hier eindeutig als der religiös bedeutsame Teil des Erlebens von Lernenden gedeutet. Im Lehrmittel von Bühler et al. (2009) finden sich keine entsprechenden Ansätze.

Lernende als Expert:innen

Im Zuge eines Lebensweltbezugs stellt sich diskursintern außerdem die Frage, inwiefern die religiöse/weltanschauliche Lebenswelt der Lernenden im Unterricht direkt erfragt und angesprochen werden darf, wenn die gesetzlichen und lehrplanerischen Grundlagen eingehalten werden sollen, welche ein Ausführen von religiösen Handlungen im Unterricht untersagen. Hierzu nehmen Lehrpersonen unterschiedliche Haltungen ein. Während in der ersten Aussage ein Präsentieren von Lernenden als Vertreter:innen ihrer Kultur und/oder Religion keine Option ist, wird dies im zweiten Beispiel nicht als problematisch wahrgenommen, sondern sogar als wünschenswert betrachtet:

> […] aber eben nicht Schüler als Experten nehmen, also ich habe jetzt zum Beispiel auch einen buddhistischen Schüler, also äh also tibetisch, also das habe ich noch in Erinnerung, also das das nicht/das das nicht empfohlen wird, also das man sollte nicht Schüler als Experte nehmen und sie so dann möglichst in Aufmerksamkeit stellen oder so, das habe ich mitgenommen und wenn ein Schüler selber von sich Sachen erzählen will, dann ist das okay, aber ich habe nie die Schüler irgendwie nach vorne genommen und gesagt: ›Ja erzähl mal‹. (Mehmed)

> Ich glaube, und das Schönste wäre natürlich du hättest in jeder Klasse irgendwie einen aus jeder Religion der ein wenig erzählen könnte und so, dass wäre natürlich das Schönste. Ich habe das Gefühl, das ist eigentlich wie der einzig richtige Zugang, so. (Barbara)

Die Aussage von Barbara lässt dabei verschiedene Interpretationen zu, warum sie das Vorhandensein von Kindern aus verschiedenen Religionen, welche dann davon erzählen könnten, als erstrebenswert erachtet. Es könnte ein Wunsch nach Vollständigkeit und Ausgewogenheit dahinterliegen, im Sinne dessen, dass dann alle auch im Lehrmittel vertretenen Religionen durch konkrete Akteur:innen greifbarer werden. An anderer Stelle des Interviews äußert Barbara, dass Religionen im Unterricht für sie etwas sein sollen, was man »anfassen« kann. Ebenfalls könnte die Authentizität von Aussagen im Gegensatz zu Texten im Buch geschätzt werden, da verschiedene Lehrpersonen die Textlastigkeit des Lehrmittels als problematisch wahrnehmen.

Mit Bezug auf diese Thematik heißt es im Lehrer:innenkommentar des »Blickpunkt 3«, Jugendliche hätten das Recht, im Unterricht ihre Innensicht einzubringen, wenn sie das möchten. »Sie sollen jedoch nicht als ›Experten‹ angesprochen werden. Eine solche Rolle kann sie sowohl sachlich wie auch sozial überfordern« (Zangger et al., 2013b, S. 8). Dies deckt sich mit folgender Aussage des Lehrplans 21 im Einführungsteil zum Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik:

> Schülerinnen und Schüler sind aufgrund ihrer Herkunft, Erfahrung und Entwicklung beim Lernen über Religionen unterschiedlich herausgefordert. Es ist darauf

> zu achten, dass einzelne Schülerinnen und Schüler nicht vereinnahmt oder überfordert werden, indem sie zum Beispiel die Religion, der sie allenfalls angehören, als Experten vertreten oder erklären müssen. Was den einen bekannt, vertraut oder selbstverständlich ist, kann für andere befremdend und unbegreiflich sein. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Damit handeln Lehrpersonen entgegen den Diskursprämissen, wenn sie Lernende als »Expert:innen« ihrer religiösen/weltanschaulichen Lebenswelt einsetzen.

Diskussion: Lebenswelt als ungeklärter fachdidaktischer Leitbegriff

Es zeigt sich, dass unter dem Begriff Lebensweltbezug Verschiedenes verstanden wird. Eine Lebensweltanbindung geht dabei meist mit einem lokalen Fokus einher. Dies verdrängt global gelebte Religion sowie die Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte von Religionen an den Rand. Eine Lehrperson stellt daher in Frage, ob solch ein lokaler Zugang in einem globalisierten Zeitalter gerechtfertigt ist:

> Ich bin, ich bin geschichtsnah aufgewachsen und die Geschichte das ist alles ja sehr verwoben, und auch mit der ganzen mit Kunstgeschichte, es ist alles ja, also, es ist einfach ein Blick, man schaut jetzt einfach wirklich nur den [unverst.] an, man kann ja nur die Kunst anschauen, man kann auch einfach nur den Blick zurück, die Zeit anschauen, das ist eben ein Blick auf die Welt und das ist ein Blick auf die Welt der, mh, wahrscheinlich anders gedacht gewesen ist, oder also, von das, das sie wollten wirklich, also (…) [Blättert im Blickpunkt 3 Schüler:innenbuch], der Michael, genau, der Zangger, mit ihm habe ich/ihn kenne ich sehr lange, und ähm er hat wirklich gewollt, wie ist es in der Schweiz und nur der Blick auf da und ich finde, das geht nicht. Ich habe es ihm immer gesagt: ›Das geht nicht, du kannst nicht, du kannst‹ und er hat dann immer gesagt: ›Ja pars pro toto, du kannst auch den Teil und dann das spiegelt‹, ja aber ähm, es ist etwas anderes, es ist etwas anderes […] es wird so verschieden gelebt und ich finde, das kann man nicht, man kann es anschauen, ja man kann, aber es ist wirklich immer nur wie ich gesagt habe mit der Taschenlampe so einzelne Punkte beleuchten, ja. (Catharina)

Letztlich bleibt ungeklärt, warum insbesondere im religionskundlichen Unterricht der Lebensweltbezug so stark mit Lokalität gleichgesetzt wird. Eine mögliche Erklärung könnte das ebenfalls im Lehrmittel Blickpunkt 3 verwendete Konzept der Kontextualisierung liefern (Zangger et al., 2013b, S. 9–10). Dieser Zugang, auch »kontextuelle Orientierung« genannt, schlägt vor, dass Lernende »religiöse Äußerungen und Praktiken in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Kontext« einordnen können (S. 9) oder dass das erarbeitete Sachwissen mit »gelebter Praxis« verglichen werden kann, welche den Jugendlichen in ihrer Umgebung oder in den Reportagen

im Lehrmittel begegnet, da diese auf Institutionen und Personen im Kanton Zürich fokussieren (Zangger et al., 2013b, S. 10).

Durch einen ausschließlich lokalen Fokus besteht außerdem die Möglichkeit der Vernachlässigung von emotionalen Komponenten. So kann Lernende ein Thema interessieren, welches geografisch betrachtet fern von ihnen stattfindet, weil sie damit entweder persönliche Berührungspunkte haben oder sich auch unabhängig davon dafür interessieren. Würde unter Lebenswelt eine Sphäre des Erlebens verstanden, ergäbe sich die Möglichkeit, geographisch ferne Elemente miteinzubeziehen, da sich Lernende auch zu solchen Ereignissen in Beziehung setzen können, beispielsweise durch Medienberichte. Damit würde der Rahmen des Vertrauten bewusst überschritten (May, 2019, S. 85), was eine Horizonterweiterung ermöglichen könnte.

Der Wunsch nach einer Horizonterweiterung für die Lernenden wird von Lehrpersonen ambivalent beurteilt. Während Catharina möchte, dass Lernende »in eine andere Welt hineinschauen und Ines von einem »über den Tellerrand« hinausschauen spricht, möchte Selina nur thematisieren, was die Lernenden »brauchen« würden, wobei ein globaler Blick »zu weit weg von ihrer Lebenswelt« entfernt sei. Den Horizont ihrer Lernenden bezeichnet sie hingegen als »nicht so groß«. Wie Wolfgang Klafki (1991) jedoch festhält, befördere eine Konzentration auf momentane Vorlieben und Bedürfnissen der Lernenden ein Einengen von Interessen, welche wiederum durch Massenmedien, Sozialisation und aktuelle Tendenzen geprägt seien. Er sieht daher eine Wissenschaftsorientierung als Korrektiv für die Schüler:innenorientierung, um eine Horizonterweiterung anzustreben (S. 166–167). Als weiterer Kritikpunkt einer so verstandenen Lebensweltorientierung kann angefügt werden, dass die ungebrochene Orientierung an der Lebenswelt unter Umständen bei der Gegenwart stehen bleibt und so die Zukunft verfehlt (Reinhardt, 2019, S. 47). Reinhold Hedtke (2019) ergänzt:

> Lebensweltorientierung von Lernaufgaben selbst bringt die Gefahr, die Subjektwerdung der Lernenden zu behindern oder zu verhindern. Sie droht dann Wirklichkeit zu werden, wenn Lebensweltorientierung zur Affirmation des Alltags degeneriert, weil sie den Lernenden weder harte Herausforderungen noch intensive Irritationen zumutet. (S. 146)

Schließlich wird nicht klar, ob sich das eruierte Verständnis der Lebenswelt immer von einer allfälligen Bezugnahme auf die religiöse Lebenswelt der Lernenden abgrenzt, welche den Diskursprämissen nach nicht explizit Teil des Unterrichts sein sollte. Dieselbe Problemlage ergibt sich, wenn Lernende, wie von einer Lehrperson vorgeschlagen, als Expert:innen für ihren Glauben im Unterricht eingesetzt werden. Lernende werden in die Position gebracht, ihre kulturellen und religiösen Prägungen offen legen zu müssen. Dabei gilt es zu bedenken, inwiefern eine so ver-

standene Lebenswelt von Lernenden eine Beeinflussung durch Herkunft, Religion, Geschlecht, Wohnsituation und sozioökonomischer Familiensituation erfährt, was sie zu einer privaten Form der Lebenswelt macht. Dies führt unweigerlich zur Frage, wieviel davon im Unterricht thematisiert werden darf (Riedrich, 2019, S. 172).

Resümierend kann festgehalten werden, dass in den oben genannten Annahmen davon ausgegangen wird, dass erstens klar oder nicht thematisierungswürdig ist, was die außerschulische Lebenswelt *ist*, zweitens, diese ein zentrales didaktisches Konzept darstellt, welches für Lernende relevant ist und drittens, dass diese Lebenswelt im schulischen Unterricht in einer Form Eingang finden kann.

Mit Bezug auf die erstgenannte Prämisse zeigt sich, dass durch diese verschiedenen Verwendungen nicht klar wird, wie der Begriff im Detail didaktisch zu verstehen ist. Wie Stuppan et al. (2023) zeigen konnten, schätzen beispielsweise Lehrmittelautor:innen den Lebensweltbezug größer ein, als dies die Lernenden selbst tun, was den zweitgenannten Punkt in Frage zu stellen vermag. Dies dürfte auch auf die gemachten Aussagen der Lehrpersonen in dieser Untersuchung zutreffen, was mit folgenden Faktoren erklärbar ist: Einerseits ist mit Verweis auf die Ausführungen im Kapitel II, 4.2 anzumerken, dass von einer Pluralität der Lebenswelten auszugehen ist (Niessler, 2007). Wie Björn Kraus ergänzt (2006): »Orientierung an der Lebenswelt bedeutet also nicht nur die Hinwendung zum Alltag der Menschen und die Beachtung unterschiedlicher Alltagsbedingungen, sondern immer auch die Berücksichtigung möglicher Unterschiede in der Wahrnehmung der gleichen Alltagsbedingungen« (S. 121). Überdies ist es subjektiv, was als Lebensweltbezug wahrgenommen wird (Taylor, D., 1994). Was für die einen zutreffen mag, wirkt für andere Lernende entkoppelt. Dies verunmöglicht es, an eine gemeinsame Lebenswelt *per se* anzuknüpfen, weil es diese so nicht gibt. Wenn, weitergedacht, die Lebenswelt ein »subjektives Wirklichkeitskonstrukt« ist, indem es darum geht, wie der Mensch seine persönliche Lebenslage wahrnimmt (Fischer, A. et al., 2019; Kraus, 2006), ist die Lebenswelt in diesem Sinne schwer für Außenstehende zugänglich. Dies führt unweigerlich zu der Frage, an was in diesem Fall Anschluss gesucht werden kann, im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners in einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft. Ansonsten würde man auf die Lebenswelt jedes einzelnen Individuums Bezug nehmen müssen, was sich in der Praxis als schwierig erweisen dürfte. Lebenswelt hier mit dem in der Umgebung Sichtbaren gleichzusetzen, löst diese Problematik ansatzweise, da die Lernenden durch den gemeinsamen Wohnort auch gemeinsame Umweltreferenzpunkte haben. Mit einer Gleichsetzung zu dem in der Umgebung Sichtbaren wird das Konzept jedoch eingeschränkt, wenn die ursprüngliche Bedeutung in der phänomenologischen Soziologie sowie in der Adaption der Sachkundedidaktik betrachtet wird (vgl. II, 4.2).

Andererseits kann auch die Deutungsweise der Sachdidaktik nicht fraglos übernommen werden. So muss die für die Sachkundedidaktik geltende Möglichkeit, »Wissen über die eigene Persönlichkeit« (Richter, 2009, S. 94) zum Gegenstand

des Unterrichts zu machen, kritisch betrachtet werden. Es kann dazu führen, dass diskursinternen Prämissen entgegengehandelt wird, wenn dadurch die eigene Religiosität der Lernenden erfragt und thematisiert wird und/oder ein religiös gerahmtes Lernen daraus resultiert (Frank & Bleisch, 2015).

Zum dritten Punkt lässt sich anmerken, dass die Lebensweltorientierung nicht mit Lebensnähe gleichgesetzt werden kann. Es bleibt eine offene Frage, inwiefern sich die im Diskurs eruierten Verständnisse von Lebenswelt im Unterricht reproduzieren lassen, denn die Schule ist auch als Schonraum zu deuten, welcher nie eine volle lebensweltliche Authentizität erreichen kann (Büchter & Leuders, 2016, S. 87) und sich durch diverse Spezifitäten vom außerschulischen Leben unterscheidet. Der Unterbruch der Unmittelbarkeit einer Lebenswelterfahrung kann außerdem helfen, eine Reflexion zu ermöglichen, die erstrebenswert wäre, um Lernprozesse anzuregen (Richter, 2009).

Die vorgenommene Analyse lässt die Frage zu, mit welcher Begründung an diesem Zugang über die Lebenswelt festgehalten werden kann, wenn auf eine Größe referenziert wird, die sich im vorliegenden Diskurs schwer fassen lässt und viele Unschärfen mit sich bringt. Die diffuse Verwendung ist dabei in verschiedenen Fachdidaktiken festzustellen (Fischer, A. et al., 2019). Wie Kristin Krajewski und Marco Ennemoser (2010) betonen, können zu alltagsnahe Lernsituationen die Lernleistung mit Bezug auf Lernziele außerdem einschränken. Die Vermutungen der Lehrperson, was als Lebenswelt der Jugendlichen gilt, sind dabei, wie erwähnt, kritisch zu betrachten (Stuppan et al., 2023). Unter Umständen können durch diese Annahmen Stereotype befördert und Unklarheiten generiert werden, wenn davon ausgegangen wird (vgl. IV, 3.3), dass das »Christliche« als gemeinsame Lebenswelt gelten kann.

Insgesamt zeigt sich, dass der wie ausgeführt verstandene Lebensweltbezug dazu führen kann, dass eine Einschränkung von möglichen Deutungs- und Vermittlungsmöglichkeiten von Buddhismus und Religion stattfindet.

5. (Fach-)didaktische Grundtendenzen

Zur Vervollständigung des Diskurses sollen einige grundlegende (fach-)didaktische Tendenzen[28] ausgeführt werden, welche im gesamten Diskurs eruiert werden konnten, um die anschließend thematisierten Festsetzungen besser einordnen zu können (vgl. V, 1). Für Lehrpersonen stellt sich die Frage nach der *Auswahl von Inhalten für ein Thema*, hier Buddhismus, wobei diese anschließend didaktisiert werden müssen (zu Didaktisierung siehe III, 2.6). Es zeigt sich, dass die Auswahl durch die Lehrpersonen mehrheitlich entlang ihrer persönlichen Präferenzen wie auch entlang dem obligatorischen Lehrmittel erfolgen. Dies wird in nachfolgender Aussage

28 Tendenzen fundieren dabei die eruierten Deutungsmuster.

einer Lehrperson als Freiheit wahrgenommen: »auch ein wenig Freiheit so im Vergleich zu den anderen Fächern, in dem ich auch einfach mal ein wenig machen kann, was ich jetzt will, was ich für richtig halte« (Sandra).

Die Auswahl der Inhalte ist weiter im Kontext mit der im Zuge des Lehrplan 21 implementierten *Verschiebung hin von konkreten Lerninhalten zu Kompetenzen* zu lesen (Künzli et al., 2013). Im vorhergehenden Lehrplan (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010) war noch eine klare Inhaltsorientierung festzumachen. Die Lernenden sollen »*etwas wissen* [Hervorhebung LSM] über Herkunft und Geschichte der Religionen und ihrer Hauptelemente, über Lebensführung und Glaubenspraxis« (S. 15). Die Erwähnung von Wissen ist so heute nicht mehr zu finden.

Die Kompetenzanbindung zeigt sich auch im vorliegenden Diskurs, allerdings nur teilweise. Den Lehrpersonen wird bis auf wenige Ausnahmen durch den Lehrplan (siehe Analyse Lehrplan, IV a) nicht vorgegeben, welche Inhalte sie mit Bezug auf Buddhismus und Religion zu unterrichten hätten, sondern es wird von allgemeinen Kompetenzen gesprochen, die exemplarisch anhand von Religionen betrachtet und erarbeitet werden sollen. Wie erwähnt, zeigt sich jedoch, dass Lehrpersonen die Themen aufgreifen, die im Lehrmittel thematisiert werden oder die ihnen wichtig sind. Sie treffen entlang von konkreten Inhalten eine Auswahl, ohne dabei eine Kompetenzorientierung in den Vordergrund zu stellen. Dies deckt sich mit bisheriger Forschung zum Stellenwert von Lehrplänen und Lehrmitteln für Lehrpersonen, wobei Lehrmittel die weitaus prägenderen Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrpersonen haben (Künzli et al., 2013; Landert et al., 1998; Wiater, 2005).

Demnach zeigt sich eine Tendenz zur Subjektivität und Willkür bei der Themenwahl wie auch jene einer Lehrmittelbezogenheit, wobei die außerschulische Nützlichkeit des zu Erlernenden von Bedeutung ist. Schließlich gilt es festzustellen: eine Themenwahl im schulischen Kontext erfolgt nicht neutral. Themen des Unterrichts werden unter anderem gewählt, weil sie für die gegenwärtige Gesellschaft als wichtig erachtet werden (Austerfield, 2021). Dies wird in den Folgerungen für die Fachdidaktik (Vgl. 2.) nochmals ausgegriffen und diskutiert.

(Fach-)didaktische Zugänge

Unmittelbar zusammenhängend mit der Auswahl von Inhalten stellt sich für Lehrpersonen außerdem die Frage nach den möglichen (fach-)didaktischen Zugängen zu gewählten Inhalten. Hierbei zeigt sich, dass Lehrpersonen didaktische Konzepte aus ihrer Ausbildung, wie etwa das *teaching about* und der bereits erwähnte Lebensweltbezug, mehrheitlich übernehmen, wobei die von den Lehrpersonen gewünschte Umsetzung jedoch verschieden verstanden wird, wie aufgezeigt worden ist. Die durch das obligatorische Lehrmittel »Blickpunkt 3« evidente, wenn auch nicht einzig mögliche Zugangsweise der blockweisen Behandlung von Religionen wird ebenfalls

mehrheitlich übernommen. Einige Lehrpersonen gehen jedoch auch themenbasiert vor:

> Ich mache Loy Kathong, weil ich mache immer die ganzen Lichterfeste gleichsetzen, eben mit Channuka und Weihnachten und Diwali, und äh Loy Kathong, dass man die so ein wenig parallel, dass es immer ein Lichtfest überhaupt gibt, das finde ich sehr schön, dann all das mit dem Tanz, es hat nicht so viel mit Religion als mit Kultur zu tun, aber das ist okay, für die Schüler fließt das ja so ineinander mh (…). (Catharina)

Auch Amélie und Sandra sprechen davon, dass sie teils themenbasiert arbeiten. Catharina will überdies einen globalen Blickwinkel integrieren, wenn sie sagt: »Wir müssen ja von unserer kleinen Schweiz etwas wegschauen, weil das ist, ich denke, das ist nicht repräsentativ«. Am Lehrmittel kritisiert sie daher in folgender Aussage die Auswahl der Reportagen und Portraits innerhalb des Buddhismus Kapitels. Sie nimmt auf eine thailändisch-schweizerische Schülerin von ihr Bezug und stellt den thematischen Fokus auf Meditation in Frage:

> […] sie [die Schülerin] hat jetzt, etwa vor drei Jahren ist das gewesen, gesagt es hat einfach sehr wenig mit dem zu tun, was hier im Buch steht, also ja, aber das ist halt wie es gelebt ist (…) hm, weil, es wird nur von diesen Mönchen gesprochen, es wird immer nur von diesen hochintelligenten oder belesenen meditierenden Mönchen geredet und es wird kein Wort über die Bevölkerung, außer vielleicht bei diesem Loy Kathong, da diese Mädchen die tanzen, aber es wird kein, keine Sekunde über das breite Volk, über über wie wird das gelebt nicht als Mönch, als/als Familie zum Beispiel eben über das hat es nichts, es werden nur die einzelnen Männer vorgestellt es hat nichts und es sind doch Familien und Männer, Frauen, Kinder alte, junge und auch Leute, vor allem auch Leute, die nicht lesen können, die keine Zeit haben zum Meditieren, weil sie arbeiten müssen oder weißt du, was ich meine, da steht nichts, nichts, nichts (…) und das ist schade, weil es wird ja von Menschen auch gelebt und denke nicht, dass eine buddhistische Familie jeden Morgen meditiert. (Catharina)

Mit dieser Aussage kritisiert sie gleichfalls die Auswahl der dargestellten Personen im Lehrmittel, wobei der Fokus beim Buddhismus mehrheitlich auf Männern und religiösen Spezialisten liegt. Ihre Aussage findet im vorhergehenden Lehrplan aus dem Jahr 2010 eine Entsprechung. Dort wird das Wort »weltweit« erwähnt, wenn es um das Betrachten der verschiedenen Religionen geht. Als Grundanliegen des Faches wird eine »Horizonterweiterung« angegeben (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010, S. 4), was eine Anlehnung an die allgemeinbildende Funktion von religionskundlichem Wissen (Jensen, 2008) erkennen lässt. Solcherlei Ausführungen sind im Lehrplan 21 nicht mehr zu finden.

Durch die Analyse lässt sich überdies die unterschiedlich beantwortete Frage nach dem *Stellenwert von »Wissen«* und dessen Interpretation ausmachen. Gewisse Lehrpersonen behalten eine Strukturierung nach den im Lehrmittel vorhandenen Religionen bei und legen Wert darauf, dass zu diesen »steckbriefmäßig« Wissen angeeignet wird:

> Ich mach zuerst Judentum, Christentum, Islam, vier Quintale schwerpunktmäßig, gibt mir auch der Lehrplan am meisten vor, und da eignet sich dann auch der Vergleich, also ich mach dann zum Beispiel jüdische Kultgegenstände, dann machen wir Fünf Säulen des Islam, dann die Gründergestalten und so weiter. Und dann im letzten Quintal, also das längste Quintal, da mache ich dann Hinduismus und Buddhismus, weil auch die ja miteinander verwandt sind, (…). (Raphael)

> Ich habe ganz am Anfang von der ersten Sek wie zu allen fünf Weltreligionen so Kurzpräsentationen gemacht und sie so verortet und eine Frage war dort: Wo kommen sie vor auf der Welt und sie haben dann jeweils je in einer Gruppe so ein kurzes Plakat, also wirklich so Faktenwissen, steckbriefmäßig. (Amélie)

Andere Lehrpersonen wenden sich vom Faktenwissen ab und setzen auf *Recherchekompetenzen,* wie sich in nachfolgenden Aussagen zeigt. Außerdem beruft sich diese Lehrerin auch auf den Lehrplan 21:

> Ähm, also am Anfang habe ich da wirklich, weißt du, ich habe da die Ausbildung, ich habe da abgeschlossen und dann habe ich diese Ausbildung dann nachher gemacht, das hat dann dort RuK geheissen, Religion und Kultur, und ja, dann haben wir dort diese Ausbildung gehabt, also noch recht intensiv, noch recht lang und dann habe ich wirklich am Anfang so mit einer Kollegin zusammen jeweils vorbereitet und dann haben wir wirklich jeweils viel mehr so Fakten gemacht, oder, also was ist denn jetzt eben die Bedeutung von dem, was ist die Bedeutung von dem und bei diesem Fest feiert man dieses und bei diesem Fest das und so und dann mit den Jahren habe ich/und dann wirklich weißt du, Prüfungen und so, da wirklich auch dieses Wissen abgefragt und dann habe ich eben gemerkt, das widerspricht mir total. Ich habe dann irgendwie gefunden, also ich unterrichte da Sachen, die ich selber, ja, also ich bin irgendwie, meine Eltern sind katholisch gewesen und ich bin dann irgendwann aus der Kirche ausgetreten und so, aber ich habe auch diese Uni und all dieses Zeugs gemacht und ich habe so gemerkt:
> ja also nicht einmal das Zeugs von meiner eigenen Religion habe ich so genau gewusst und dann habe ich wie gefunden, also ist es meine Aufgabe in der Schule ähm, eben irgendwie wirklich so mega tief zu gehen und dann habe ich das völlig und nach ein paar Jahren habe ich das völlig irgendwie anders gemacht und eben jetzt unterrichte ich ganz, ganz anders, vielleicht ein bisschen weniger, sie wissen vielleicht nachher weniger, also sie wissen vielleicht nachher weniger über die Religionen als vorher, und so. (Barbara)

Die Abkehr erfolgt, weil sie diese Form der Wissensvermittlung einerseits nicht mehr mit ihrem Rollenverständnis und Auftrag vereinbaren kann und andererseits, weil sie ihr eigenes Fachwissen als limitiert betrachtet. Dieselbe Lehrperson setzt vermehrt auf methodische Kompetenzen, wobei nicht klar wird, inwiefern und ob bei diesem Vorgehen sich möglicherweise ergebende inhaltliche Fehlkonzepte bei den Lernenden korrigiert werden:

> Eben, häufig mache ich es einfach so, dass ich es den Schülern einfach anbiete und sage: ›Schau, das, das, das, dann gibt es‹, ich weiß doch auch nicht, da gibt es da ›Willi wills wissen‹ und ›Rosana checkt's‹ und weiß doch auch nicht was es alles gibt, oder, und dann tue ich das so die Links hin von diesen Kinderfilmen und schreibe jeweils schnell hin, wie es heißt, wie lange es geht, und sage: ›Jetzt könnt ihr selber wählen, welchen dass ihr schauen wollt‹ und manchmal, weißt du, machen sie miteinander oder sagen, das ist ein guter Film und ich finde, ja ich weiß auch nicht, ich finde egal was, eben, man kann ja dann immer darüber diskutieren und, also weißt du so, ja, genau. (Barbara)

Die Recherchekompetenz wird auch in nachfolgender Aussage als wichtig erachtet, um das eigenständige Denken zu fördern:

> […] die Schüler zu aktivieren und sie ja, nicht einfach einen Text lesen zu lassen, sondern, dass sie wie sich das ein wenig erarbeiten müssen, dass sie aktiv werden müssen, finde ich großartig, sie können ja jetzt auch, sie haben ja jetzt auch alle ein Gerät und sie können sich selber informieren und ähm, es trägt sehr, sehr viel zum (…) selber denken bei. (Catharina)

Bei Barbara kommt zum Ausdruck, dass aus Rechercheaufträgen Bewertungsanlässe entstehen können, wobei die Kriterien hier nicht expliziert werden. Sie reflektiert auch über ihre Rolle, die sie klar von religiösen Spezialist:innen abgrenzen will:

> […] also ich, wir reden schon über Religionen, aber wirklich mehr so im Sinne vielleicht eben zum Beispiel Religion in den Medien, ähm, oder wenn ich/jetzt haben sie zum Beispiel gerade die eine Klasse, die haben dann einfach über den Islam und dann habe ich ihnen einfach verschiedene Filme, Texte und so zur Verfügung gestellt und gesagt: ›Ihr habt jetzt drei Stunden Zeit, also drei Lektionen Zeit um euch schlau zu machen, pickt das heraus, was euch interessiert und nachher macht ihr ein Lernbild‹. Und dann haben die dann ein Lernbild gemacht über den Islam und ich habe das dann so bewertet. Also ich finde so, ich sehe mich nicht als ich bin weder ein Priester noch ähm äh, ich bin kein Religionslehrer (lacht) und das versuche ich den Schülern auch ein wenig zu vermitteln. Es geht nicht darum, dass ich euch sage, so und so funktioniert diese Religion (Barbara)

Die genannte Recherchekompetenz findet sich ebenso im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) unter RKE 4.4 wieder, wenn »religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der Umgebung« mittels Recherchen erkundet werden sollen. Ebenso in Aufträgen aus dem Lehrmittel »Blickpunkt 3«, wenn beispielsweise im Kapitel »Spuren« die nähere Umgebung erforscht werden soll (Zangger et al., 2013a, S. 46–54). Es wird jedoch an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, wie diese Recherchekompetenzen konkret auszusehen hätten.

Des Weiteren erachten mehrere Lehrpersonen es als wichtig, dass Schüler:innen in diesem Fachgefäß *selber denken lernen*, was die folgenden zwei Aussagen exemplarisch zeigen:

> Ich bin aber froh, dass es so ein Fach gibt, das in der Schule äh Platz hat und dass die Schüler auch so ein bisschen lernen Sachen kritisch zu hinterfragen oder, weil, ähm, weil es gibt ja/Tatsache ist ja, dass eigentlich Religion eigentlich immer noch instrumentalisiert wird für viele Sachen und äh dass sie einfach nicht so leichtgläubig sind und/oder nicht im in gewisse extreme äh Gruppierungen hereinfallen oder so und äh deswegen finde ich gut, dass es ähm, dass man in diesem Fach eben auch philosophiert und Sachen hinterfragt und ähm. (Mehmed)

Mehmed sieht darin eine Möglichkeit, die Lernenden vor problematischer Beeinflussung mit Bezug auf Religion zu bewahren. Für Sandra ist der RKE-Unterricht:

> […] für mich wie so wenig ein Sprungbrett, also Sprungbrett, wie so ein wenig der Raum, um einfach mal ja, sie ein wenig weiter denken zu lassen, ein bisschen *think out of the box* zu machen, genau, das ist für mich so ein wenig RKE. (Sandra)

Dies findet im einleitenden Kapitel zum Fachbereich NMG im Lehrplan Unterstützung, indem mehrfach von Selbständigkeit, auch in Bezug auf das Erschließen von neuen Informationen, die Rede ist (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 8). Die Wichtigkeit von selbständigem Nachdenken über diverse Themenbereiche wird auch in den allgemeinen Lehrplangrundlagen hervorgehoben (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c). Diese von einigen Lehrpersonen als zentral erachtete Fähigkeit zum selbständigen Denken wird jedoch teilweise durch die in der Analyse herausgearbeiteten Festsetzungen eingeschränkt, die auch durch die Lehrpersonen selbst vorgenommen werden.

Überdies zeigt sich bei Lehrpersonen die Tendenz, auf ein *außerschulisches, gesellschaftliches Können und Handeln zu fokussieren*, wie folgende Aussagen exemplarisch zeigen: »Das Fach hat ja auch die Aufgabe, den Religionsfrieden in der Schweiz zu fördern, Respekt, Toleranz« (Raphael). Regula ergänzt: »Wenn ich draußen dann in der Arbeitswelt, wenn ich schnuppern gehe oder dann die Lehre mache, begegne ich Leuten, die verschiedene Hintergründe haben und die leben sie ja da, auch der Ra-

madan hier ist ja nicht, wie wenn du den in Ägypten erlebst […]«. Exemplarisch sei folgende Aussage erwähnt, in der eine Lehrperson ihre Zielsetzungen für den RKE-Unterricht erläutert:

> Ähm, allgemein auf den RKE-Unterricht bezogen, ähm also ein gewisses Wahrnehmen von der Umgebung, also wahrnehmen was passiert um mich herum, andere verstehen oder wenigstens verstehen wollen, ähm, und irgendwie auch einen Bezug zu schaffen […]. (Amélie)

Auch im Lehrplan tritt dies zu Tage, wenn von »einschätzen«, »erkennen«, »deuten« (RKE 3) und »reflektieren« (RKE 4) die Rede ist und wenn es des Weiteren heißt: »können Angehörigen verschiedener Religionen und Weltsichten begegnen« (RKE 4.2) oder »können verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen« (RKE 4.4; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a). Ebenso liegt diese Prämisse dem Lehrmittel »Blickpunkt 3« zu Grunde, welches in Form von Portraits ein Verstehen der religiösen Bezugswelt anderer Menschen ermöglichen will (Zangger et al., 2013a, 2013b, 2013c).

Darüber hinaus erachten es gewisse Lehrpersonen in diesem Fach als zentral, dass Unterrichtsgegenstände *über mehrere Sinne* vermittelt werden, wie folgende zwei Aussagen exemplarisch zeigen: »Ich finde Religion ist etwas, was man schmecken und anfassen muss, durch Film und Farben, die die mit Erfahrung auch zu tun haben« (Catharina). »Ich habe schon den Anspruch von ja, noch etwas mit den Augen, mit den Händen, nicht nur mit dem Buch, das merke ich, ja genau« (Sandra). Dies ist in der Fachdidaktikausbildung etwa durch die Arbeit mit Materialkoffern oder dem Besuch von religiösen Orten angeregt worden. Wie im Kapitel zu Meditation IV, 2.8 erläutert, kann diese gewünschte sinnliche Erfassbarkeit eine Begründung für Meditation im Unterricht sein (Selina). Die Arbeit mit Material, welches verschiedene Sinne anspricht, ist nicht davor gefeit, vorgefundene Tendenzen wie die Exotisierung durch die Farbigkeit und »Andersartigkeit« von Gegenständen und Orten zu befördern, wenn diese nicht kontextualisiert und besprochen werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die genannten Tendenzen nicht als spezifisch für die Thematik Buddhismus zu betrachten sind, sondern von den Lehrpersonen in dieser Forschung exemplarisch an dieser Thematik dargelegt worden sind.

V Schlussteil

1. Abschließende Diskussion der Ergebnisse

Durch die vorliegende Analyse konnten drei vorherrschende fachspezifische Deutungsmuster eruiert werden, welche in den vorhergehenden Kapiteln IV, 1.-3. ausführlich analysiert und anschließend diskutiert worden sind. Diese zeigen auf, welche Themen, Annahmen und Überzeugungen im untersuchten Diskurs über vermittlungsbezogenes Wissen im religionskundlichen Unterricht mit Bezug auf Buddhismus und ansatzweise Religion vorherrschend sind. Um die nachfolgenden Schlussfolgerungen nachvollziehbar zu machen, werden diese drei Deutungsmuster im Folgenden nochmals in Kürze subsumiert und anschließend sieben Tendenzen formuliert.

Einerseits ist der Diskurs geprägt von Konzeptualisierungen, welche die Thematik sowie auch den Begriff »Religion(en)« betreffen. Diese beeinflussen wiederum die Konzeptualisierungen von Buddhismus, da die angelegten Religionsverständnisse als eine Art Linse dienen, durch die der Buddhismus betrachtet wird, wie gewisse Aussagen von Lehrpersonen zeigen. Es lassen sich unterschiedliche Religionsverständnisse finden, die sich teils widersprechen und/oder internen Vorgaben, wie dem kulturkundlichen Paradigma, (etwa Frank, 2015) entgegenstreben. Dabei lassen sich teilweise in ein und demselben Dokument verschiedene Konzeptualisierungen von Religion eruieren. Die Äußerungen von Lehrpersonen sind häufig an ein Alltagsverständnis von Religion angelehnt (Bergunder, 2011; Greil, 2009), welches einen Fokus auf die religiöse Praxis und die Symbolbestände legt. Es finden sich außerdem Äußerungen, die eine Bewertung mit sich bringen und Religion(en), respektive als religiös gedeutete Handlungen, als positiv oder negativ klassifizieren. Ebenso zeigt sich eine Ethisierung von Religion(en), wobei auf die ethischen Richtlinien einer Religion fokussiert wird und diese in gewissen Dokumenten auch als vermittlungswert betrachtet werden. Dies kollidiert wiederum teilweise mit internen Vorgaben zur Wahrung der Religionsfreiheit (Süess & Pahud de Mortagne, 2015) und mit einer kulturkundlichen Betrachtungsweise. Nichtreligiöse Weltanschauungen stellen überdies eine Randerscheinung dar, was zu einer Religiösierung (Buchardt, 2014; Rissanen et al., 2020) von Akteur:innen und dem gesamten Diskurs beitragen

kann. Überdies zeigt sich, dass der Religionsbegriff in vielen Dokumenten ungeklärt und unhinterfragt bleibt und sich so die Möglichkeit für verschiedenste Interpretationen und Willkürlichkeit durch die Akteur:innen ergibt. Das »Weltreligionenparadigma« ist des Weiteren leitend, wobei Religion(en) als klar definierbare Entitäten vergleichend dargestellt werden.

Dies ist mit stereotypen Darstellungen und der Homogenisierung der Vielfalt gelebter Religion verbunden. Dabei kommt es zu einer Einschränkung auf die auch im Lehrmittel vertretenen Religionen und es wird teilweise an eine universalistische Sichtweise auf Religion angeschlossen. Die Unklarheit der Betrachtungsperspektive erschwert schließlich religionskundliches Sprechen über Religion und es kann ein religiöses Lernen ermöglicht werden, da Außen- und Innenperspektive teilweise nicht klar ausgewiesen und differenziert werden. Schließlich zeigt sich eine Tendenz zur Konzeptualisierung von Religion(en) und Kultur(en) als abgeschlossene Einheiten, wobei Verwobenheiten und fließende Grenzen sowie Phänomene wie *believing without belonging* (Davie, 1994) und *belonging without believing* kaum Erwähnung finden. Das Verhältnis von Religion(en) und Kultur(en), wie auch die Begriffe selbst, bleiben weitgehend ungeklärt.

Mit Bezug auf die Konzeptualisierung »des Buddhismus« zeigt sich in diesem Deutungsmuster, dass eine mehrfache Reduktion der innerbuddhistischen Diversität stattfindet und Deutungen vorherrschen, welche den Buddhismus somit als klar definierbare, in sich abgeschlossene Entität darstellen. Es eröffnet sich im Diskurs daher nicht immer die Möglichkeit zur Begegnung mit verschiedenen Formen des Buddhismus oder Buddhist:innen. Vielmehr herrscht ein spezifisches, eng geführtes Narrativ über »den Buddhismus« und seine Praktizierenden vor. Dabei wird einerseits nur auf bestimmte innerbuddhistische Strömungen fokussiert und diese werden wiederum als einheitlich wahrgenommen, andererseits wird auf die effektiv durch Praktizierende gelebte religiöse Diversität, die sich interindividuell unterschiedet, nur ansatzweise und in gewissen Dokumenten eingegangen. Des Weiteren wird auf die zusammenhaltenden Elemente, die den Gesamtbegriff Buddhismus rechtfertigen, fokussiert (Swearer, 2016). Diese Elemente, welche verschiedenen buddhistischen Strömungen gemeinsam sind, wie etwa *buddha, dharma* und *sangha,* werden als durchgehend für alle innerbuddhistischen Strömungen identisch dargestellt. Außerdem zeigen sich Stereotypisierungen und Exotisierungen mit Bezug auf die im Diskurs dominanten Strömungen des thailändischen, tibetischen und des Zen-Buddhismus.

Überdies ist eine von Gegensätzen geprägte Rezeption des Buddhismus (Masuzawa, 2005) auszumachen. Einerseits wird dieser als zugehörig zur Schweiz und kompatibel mit als »westlich« identifizierten Werten gelesen, andererseits aber auch als »fremd« und unverständlich gedeutet, wobei beide Deutungen in ein und demselben Diskursdokument vorkommen können. Ebenso stellt sich heraus, dass das genannte Eigene oftmals undefiniert bleibt oder sich an christlichen Vorstellungen

orientiert, ohne dies zu reflektieren. Die Wahrnehmung und Beurteilung von Buddhismus geschieht dabei durch die Brille des Bekannten. Dies führt in Konsequenz wiederum dazu, dass kaum Begegnungen mit tatsächlich gelebten Formen des Buddhismus stattfinden können, sondern ein eigener Buddhismus kreiert wird.

In gewissen Aussagen von Lehrpersonen folgt gar eine Ablehnung des als fremd gedeuteten. In den Dokumenten kommen verschiedene Strategien zum Einsatz, um einen Umgang mit dem als fremd Erachteten zu finden, wobei etwa eine Bezugnahme auf vermeintlich Bekanntes stattfindet, wobei auch christliche Konzepte dazugehören. Ebenso wird Buddhismus als zugänglich und kompatibel mit dem als eigen Empfundenen dargestellt. Dabei bleibt die angenommene Fremdheit an gewissen Stellen auch unaufgelöst, da keine Erklärungen zu bisher unbekannten Konzepten gemacht werden. Mutmaßlich werden gewisse Themen auch gar nicht angesprochen, um ein Fremdheitsgefühl zu verhindern.
Mit Bezug auf den Buddhismus ist schließlich ein modernistisches Verständnis vorherrschend, welches diesen als positiv, offen und regelarm, friedfertig, auf das Glück des Individuums fokussierend sowie als Philosophie und Lifestyle und schließlich als alternative Religion, in Abgrenzung zu den anderen »Weltreligionen«, definiert, auch aufgrund der Abwesenheit eines Schöpfergottes. Meditation wird zu einer zentralen Praxis erhoben und teils als im Unterricht durchführbar betrachtet, wobei eine Verknüpfung zum Deutungsmuster der als vermittlungswert betrachteten Werte vorzufinden ist, da auf Alternativbegriffe wie Achtsamkeit ausgewichen wird, um vordergründig keine diskursinternen Vorgaben durch die Ausführung einer religiösen Praxis zu verletzen. Damit werden jedoch rechtliche und diskursinterne Vorgaben missachtet.

Schließlich zeichnen sich gewisse Widersprüchlichkeiten in Bezug auf die als vermittlungswert betrachteten Werte ab. Grundsätzlich findet sich die Annahme, dass kein Werten über Religionen stattfinden soll. Ebenso wird die Wertevermittlung von als religiös gelesenen Werten durch die meisten analysierten Dokumente grundsätzlich ausgeschlossen. Andererseits wird dies teils in den gleichen Dokumenten missachtet, indem religiöse Werte vermittelt werden wollen, oder Werte, welche als aus bestimmten Religionen stammend gelesen werden, eine Bewertung erfahren. Mit Bezug auf den Buddhismus erachten gewisse Lehrpersonen etwa dessen »Lebenshaltung« als vermittlungswert.

Überdies lässt sich ein Fokus auf die Vermittlung des Wertes der »Toleranz« eruieren. Dem Begriff werden jedoch verschiedenste Interpretationen zuteil. Dieser wird aus gesellschaftspolitischen und internationalen Bildungskontexten unhinterfragt und ungeklärt in den Diskurs übernommen. Die politische und historische Bedingtheit dieses Wertes wird nicht thematisiert.

Es zeigt sich in diesem Deutungsmuster überdies eine Unklarheit darüber, wie die Fachprofile Ethik und Religionskunde zueinander stehen und wie mit aus den

Religionen stammenden Werten und Normen umgegangen werden soll, insbesondere in Unterrichtssequenzen zu Ethik.

Erschwerend kommt für die eruierten Deutungsmuster hinzu, dass nicht alle Lehrpersonen ihre persönlichen Religionskonzeptualisierungen und Überzeugungen von ihren Vermittlungsabsichten fernhalten können. Während einige Lehrpersonen sich mit Bezug auf ihre professionelle Rolle von persönlichen Ansichten verbal klar abgrenzen, betrachten andere gerade auch ihre persönlichen Überzeugungen mit Bezug auf Religion(en) und Buddhismus als vermittlungswert, ohne darüber zu reflektieren und eine Distanz dazu einzunehmen, wie es in ausbildungsrelevanten Dokumenten eingefordert wird.

Insgesamt zeigt sich daher mehrheitlich eine Missrepräsentation von buddhistischen Strömungen durch Festsetzungen und den Ausschluss von Mehrdeutigkeiten. Es entsteht ein spezifisches Narrativ über Buddhismus und ansatzweise Religion, welches den vorliegenden Diskurs bestimmt.

Nachfolgend werden abschließende Tendenzen besprochen, welche sich gesamthaft gezeigt haben, auch durch den Quervergleich der drei zentralen herausgearbeiteten Deutungsmuster. Diese Tendenzen liegen den eruierten Deutungsmustern teilweise bereits zu Grunde und tragen zu den erwähnten Festsetzungen und Missrepräsentationen bei.

Didaktisierung als Grundlagenproblem der Festsetzung im schulischen Diskurs

Die festgestellte Missrepräsentation von Buddhismus und Religion durch Festsetzungen und den Ausschluss von Mehrdeutigkeiten wird insbesondere durch die Notwendigkeit zur Didaktisierung (vgl. III, 2.6) befördert, welche durch den schulischen Diskurs vorausgesetzt wird. Buddhismus wird diskursintern, wie jede andere zu vermittelnde Religion, im Zuge der Didaktisierung auf bestimmte Inhalte und Zugänge festgesetzt und definiert, wobei »Vereinfachungen und Vergröberungen zum Zwecke der Verdeutlichung« stattfinden (Künzli et al., 2013, S. 254). Damit sind dem Unterricht in jedem Fachgefäß Limiten gesetzt, mit Bezug auf den Umfang an zu vermittelbarem Stoff wie auch hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit. In der Schule geht es daher um eine Passung von Terminierung, Sequenzierung und Dauer mit den Ansprüchen der Sache und/oder Person (Künzli, 2006, S. 18). Dies drückt sich direkt in der Anzahl zur Verfügung stehender Zeichen und Seiten in Lehrmitteln aus. Stufengerechter Unterricht muss außerdem sprachliche Vereinfachungen und dem Lernstand angepasste kognitive Adaptionen vornehmen. Dies entspricht der *»grammar of schooling«* (Tyack & Tobin, 1994) und ist dem vorhandenen Schulsystem inhärent. Lehrpersonen sind daher in ihren Möglichkeiten zur Vermittlung gebunden an diese Gegebenheit und dadurch eingeschränkt. Dies kann zumindest teilweise erklären, warum diese verkürzte und festgesetzte Konzeptualisierungen von Buddhismus und Religion für die Vermittlung andenken. Es

zeigt sich in dieser Analyse exemplarisch, dass und ansatzweise wie der gewählte Unterrichtsgegenstand oder die Thematik, hier Buddhismus und Religion, in der Schule durch die Didaktisierung zu einem spezifischen Unterrichtsgegenstand wird. Dies ist relevant, da im Diskurs, wie bereits erwähnt, immer wieder die Forderung nach einer Umsetzbarkeit des Gelernten außerhalb der Schule und nach einer Anknüpfung an das außerschulische Leben aufkommt. Die Art und Weise, wie sich eine Didaktisierung vollzieht ist hierbei komplex und vielschichtig. In dieser Analyse konnte bestätigt werden, was verschiedenste Professionsforschungen bereits eruierten: Die Didaktisierung wird durch Überzeugungen und Haltungen der Lehrperson mitgeprägt, die klare Vorstellungen davon hat, was als vermittlungswert gilt. Dabei setzen sich Lehrpersonen teils bewusst über Vorgaben hinweg, wie Beispiele aus dieser Forschung zeigen. Ihre Haltungen sind wiederum von ihren eigenen biografischen Überzeugungen und Konzepten beeinflusst. Wie besprochen zeigen sich Unterschiede darin, wie stark eine Lehrperson ihre persönlichen Überzeugungen von Vermittlungsabsichten trennen kann. Mit Bezug auf die *Conceptual Change* Forschung (Di Sessa, 2009; Vosniadou, 2008) kann ansatzweise erklärt werden, warum diese langjährig verankerten Überzeugungen nicht einfach durch später hinzugekommene Konzepte aus der Lehrer:innenausbildung ersetzt werden. Lehrpersonen können so dem Gegenstand im Wege stehen, indem sie ihn durch die eigene Linse betrachten und verschiedene Deutungsmöglichkeiten ausschließen (Gruschka, 2011). Hier kann von einem »heimlichen Lehrplan« (Colby, 2002, S. 152) gesprochen werden, insbesondere wenn durch Lehrpersonen gesetzlichen und diskursinternen Vorgaben entgegenlaufende Vermittlungsabsichten geäußert werden. Lehrpersonen streben in ihren Deutungen von Buddhismus und Religion überdies nach größtmöglicher kognitiver Kohärenz (Nida-Rümelin, 1997). Was selbst nicht verstanden wird, wird auch nicht als vermittlungswert erachtet, wie folgende Beispiele zeigen: »Ja, also die verschiedenen Richtungen finde ich schwierig, darum lasse ich das glaube ich auch weg, weil ich wie finde, ist jetzt für die Schüler glaube ich nicht so wichtig, weil ich verstehe es selber auch nicht so ganz, ähm« (Ines). In der anschließenden Passage wird ein für die Lehrperson gültiges Konzept, dass Buddhismus eine »Lebenshaltung« und keine Religion sei, an Lernende weitergegeben, wobei bei Nachfragen nicht geantwortet werden kann, weil die Lehrperson dies selbst als kompliziert erachtet:

> […] aber das, was ich eigentlich die ganze Zeit versuche den Schülern zu vermitteln ist: Sie glauben in dem Sinne nicht an einen Gott, sondern es ist eine Lebenshaltung, aber es ist in allen Religionen eine Lebenshaltung, nur dass sie es begründen mit einem Gott, aber so oder so kommt eine Haltung aus der Religion raus und das ist noch schwierig für die Schüler das zu verstehen, merke ich. Aber so ein wenig, es ist keine Religion, wenn sie keinen Gott haben und gleich haben sie ja dann irgendwie so Gottheiten und so, also ich finde es auch manchmal für mich kom-

> pliziert, wenn ich ehrlich bin, wenn sie dann nachfragen, äh, dann stehe ich auch an (lacht). (Selina)

Lehrpersonen kommen in der Ausbildung überdies ebenfalls mit einem bereits didaktisierten und mehrheitlich ambiguitätsarmen Gegenstand in Berührung. Wie die Analyse der religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur gezeigt hat, handelt es sich mehrheitlich um einen »*textbook Buddhism*« (Berkwitz, 2016). Inwiefern Ausbildner:innen durch ihre Vorlesungen möglicherweise eine gewisse Gegensteuer leisten können, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht evaluiert werden. Nachfolgend sollen spezifisch religions- und buddhismusbezogene Tendenzen der Festsetzung aufgezeigt werden.

Die bewahrende Grundtendenz des Diskurses

Das nachfolgend Beschriebene kann als Rahmen identifiziert werden, welchem die im Anschluss dargelegten Tendenzen ihrerseits unterliegen. Punktuell hat sich diese Grundtendenz bereits in den drei zentralen Deutungsmustern gezeigt. Gesamthaft lässt sich feststellen, dass der analysierte schulische Diskurs zu Buddhismus und ansatzweise Religion bewahrende Komponenten aufweist, wobei religionswissenschaftlich überholte Konzepte, welche im gesellschaftlichen und medialen Diskurs jedoch weiterhin vorhanden sind, weitergetragen werden. Gesellschaftliche und populärkulturelle Deutungen werden unter anderem auch aufgrund der Politisierung und Mediatisierung der Schule dem schulischen Kontext zugeführt. Zugleich werden religionswissenschaftliche Neuerungen (vgl. dazu Kapitel 2.1 Religionswissenschaft; Flood, 1999; Lopez, 1995; Masuzawa, 2005; McCutcheon, 1997; Smith, J.Z., 1998) nur zögerlich und ansatzweise in den schulischen Diskurs übernommen, was wiederum auf die Trägheit der einzelnen Elemente zurückzuführen ist. Insbesondere Lehrmittel und Lehrpläne sind aufgrund von langen Entstehungszeiträumen sowie größeren Zeiträumen bis zur Überarbeitung von einer Veraltung im Feld betroffen (Bascio & Hoffmann-Ocon, 2010; Künzli et al., 2013). Sie bilden damit die vorherrschenden Paradigmen zur Zeit der Entstehung ab, nicht jedoch die aktuellen. Die Lehrer:innenbildung fungiert im analysierten Diskurs ebenfalls eher im bewahrenden Sinne, da über längere Zeit eine Generation die Ausbildung verantwortet hat, die noch in anderen religionswissenschaftlichen oder theologischen Paradigmen ausgebildet worden ist. Außerdem ist in der Ausbildung auf Literatur zurückgegriffen worden, welche teilweise ebenfalls veralteten Paradigmen verpflichtet ist (vgl. IV, d). Manche Lehrpersonen sind schließlich bereits für das vor dem Lehrplan 21 eingeführte Fach *Religion und Kultur* oder gar noch für das teilweise bis ins Jahr 2008 vorhandene Fach KoKoRu ausgebildet worden und haben anschließend eine verkürzte Weiterbildung für das aktuelle Fach Religionen, Kulturen, Ethik besucht. Durch diese Ausgangslage ist ein Festhalten an Konzepten

aus der ersten Ausbildung nicht ausgeschlossen, wie dies durch *Conceptual Change* Forschung nahegelegt wird (Di Sessa, 2009; Vosniadou, 2008).

Der gesellschaftliche Diskurs zeigt ebenfalls bewahrende Tendenzen, indem Innovationen aus der Forschung wie auch Paradigmenwechsel hier langsam Fuß fassen, auch wenn Alltagwissen zunehmend von der wissenschaftlichen Wissensproduktion beeinflusst wird. Alltägliches Wissen hat dabei eine Affinität zu bestehenden kulturellen Vorstellungen, wodurch es in Konkurrenz zu wissenschaftlich gestützten Behauptungen treten kann (Stehr & Adolf, 2015), was sich in Bezug auf religiös konnotierte Themen etwa in der eruierten und medial verbreiteten Wahrnehmung zeigt, dass religiöse Pluralität in Europa ein neues Phänomen sei. Diese Trägheit zeigt sich in den bereits eruierten Deutungsmustern exemplarisch mit Bezug auf die von neueren Strömungen der Religionswissenschaft kritisierten Tendenzen der Stereotypisierung von Religion(en), womit auch die genannte Exotisierung sowie eine Einteilung in »fremd« und »eigen«, wie auch ein *othering* verbunden sein können. Daran schließt die Tendenz der Essentialisierung an, wobei Religion als unveränderliches, in sich abgeschlossenes Konstrukt dargestellt wird. Exemplarisch für die bewahrende Komponente ist auch die Wahrnehmung des Buddhismus im Sinne einer »Patchwork Religion« (Radermacher, 2014), aus der man sich auswählen kann, was man möchte, wobei die Seiten, die man nicht kennt, oder die man nicht für passend befindet, beiseitegelassen werden. Mit der Prävalenz des *Buddhist Modernism* wird wiederum eine vorherrschende Tendenz von öffentlichen und insbesondere medialen Debatten in der Schule weitergetragen. Für alternative Deutungen bleibt kaum Platz. Ebenso halten sich Fehlkonzepte, die durch die Trägheit des Diskurses keine Korrektur erfahren. So wird der Buddhismus mit einem Seelenkonzept in Verbindung gebracht, mit »hinduistischen« Konzepten assoziiert oder es werden Begriffe verwechselt oder ungenau erklärt, wie aufgezeigt worden ist.

Die nachfolgend beschriebenen Tendenzen sind insgesamt als von den erwähnten didaktischen Grundprämissen wie auch von der eben besprochenen Tendenz zur Bewahrung beeinflusst zu lesen. Diese Tendenzen fundieren dabei die eruierten Deutungsmuster.

Erste Tendenz: enger Religions- und Kulturbegriff

In der Analyse zeigt sich bei den Lehrpersonen mehrheitlich ein enger Buddhismus- und/oder Religionsbegriff. Weitere Diskursdokumente, wie religionswissenschaftliche Einführungsliteratur in den Buddhismus, führen in die gleiche Richtung und verschärfen daher diese Tendenz. Dies meint, dass Religionsbegriffe vorherrschen, die funktionalistisch oder substantialistisch zu definieren versuchen, was Religion angeblich ist oder was diese für eine Funktion zu erfüllen hat (vgl. II, 3.1). Die Offenheit für verschiedene Deutungen von Religion ist dadurch vermindert. In Bezug auf Buddhismus kann ein enger Religionsbegriff jedoch gleichfalls beinhalten, dass dieser als Philosophie oder »*Lifestyle*« konzeptualisiert wird, und so eine Verengung

des Blickwinkels stattfindet. Bei gewissen Lehrpersonen zeigt sich überdies ein eng geführter Kulturbegriff, wie folgende Aussagen zeigen. Angesprochen werden die Themen Migration und Integration:

> […] weißt du, und das finde ich auch, das wird wie zu wenig beachtet bei dem ganzen Migrationsthema, weil du kommst mit so einem Background, egal woher, du bringst die ganze Kultur mit, du kannst dich nicht einfach anpassen und wenn dann bräuchte es viel mehr Wissen dazu und Verständnis, warum bin ich anders, warum ticke ich anders, warum ticken die anderen anders. (Selina)

> […] auf der einen Seite arbeiten wir hier in der Schweiz jetzt mit mit Integration und was gehört dazu, wie weit geht das oder […] es gibt ganz viele Aspekte, die da nicht funktionieren und aus dem einfachen Grund, weil wir in einer anderen Kultur leben und wir sind sehr tolerant, finde ich, müssen wir auch sein, es dürfen alle glauben und kommen und machen, aber was gegen das Gesetz geht, nur schon, wenn jetzt jemand kommt und sagt: Ich habe zwei Ehefrauen, ähm/ein Asylbewerber, ja, das sind beides meine Frauen und beides, die dürfen jetzt beide kommen, ja nein oder (lacht) das geht nicht oder, also ja gut, das ist noch, es ist sehr, sehr kompliziert wo, wo, weil, wir haben/die Religion ist nicht unser Gesetz und in vielen Ländern ist die Religion, das Gesetz das Gleiche und bei uns ist die Religion immer darunter oder, ja. (Catharina)

Kultur wird hier im Sinne eines »*rucksack approach of culture*« (Erel, 2010, S. 656) gelesen. Damit wird Kultur als klar definiertes Gepäck verstanden, das man mitnimmt, wenn man sein Ursprungsland verlässt. Dementsprechend kann dies auch im Ankunftsland nicht (teilweise) abgelegt oder angepasst werden. Dies geht möglicherweise damit einher, Kultur als Ware, als normatives System verstanden haben zu wollen, welches statisch präsent und von Menschen und bestimmten Nationen oder Regionen besessen wird (Erel, 2010). Ein solches Kulturverständnis läuft den kulturwissenschaftlichen und multiperspektivischen Sichtweisen und damit internen Diskursvorgaben entgegen. Es fehlt ein Verständnis für die Verwobenheit von verschiedenen kulturellen Einflüssen, welche sich nicht nur innerhalb einer Gesellschaft, sondern auch innerhalb eines Individuums vollziehen. Doris Bachmann-Medick (2016) hat dies mit dem Begriff »hybridity« bezeichnet: »*Hybridity is not seen as taking place between (different) cultures; it is viewed as an internal differentiation of a culture or even of the subjects themselves*« (S. 148).

Im Lehrmittel wird etwa in der Reportage zum buddhistischen Zentrum in Gretzenbach (vgl. IV, 2.2) eine gewisse Ausschließlichkeit einer Kultur proklamiert, wenn davon die Rede ist, dass der erwähnte Sohn von Peter Ernst »sich für die Schweizer Kultur entschieden« und »kaum mehr im Tempel anzutreffen« sei (Zangger et al., 2013a, S. 155). Durch diese Festschreibung wird die Möglichkeit eines Zwischendrin oder eines Veränderungsprozesses nicht mitgedacht. Durch

einen engen Kultur- und Religionsbegriff wird nicht bedacht, dass Menschen im Laufe ihres Lebens die selbst-deklarierte Zugehörigkeit oder Hinwendung zu einer bestimmten Religion und zu kulturellen Verankerungen ändern, diese entwickeln oder entziehen und multiple Zugehörigkeiten vereinen können. Sichtbar gemacht wird dies ansatzweise im Lehrmittel mit dem Portrait über eine bi-religiöse Familie: »Eine Familie, zwei Religionen« (Zangger et al., 2013a, S. 144–145).

Gewisse Dokumente explizieren schließlich auch eine kulturkundliche Zugangsweise und ermöglichen dadurch eine Öffnung des Religions- und Kulturbegriffs und der Konzeptualisierungen, welche laut dem Lehrplan und der Fachwegleitung die Grundlage des Fachverständnisses bilden sollten. Es herrschen jedoch festsetzende Tendenzen vor.

Zweite Tendenz: ungeklärter und unreflektierter Religions- und Kulturbegriff

Zusammenhängend mit der eben diskutierten Tendenz werden die Parameter und Bezugspunkte zur Fassung dieser Begriffe an vielen Stellen des Diskurses nicht offenbar und der Religions- respektive Kulturbegriff wie auch deren Zusammenhänge bleiben unklar und unreflektiert, obschon diese beständig genannt werden. Die vorhandenen Interpretationen führen zu einer Diversität, welche es, etwa für Lehrpersonen, schwerlich ermöglicht, eine Orientierung zu finden. Auch dadurch werden, wie aufgezeigt (vgl. IV, 1.2), verschiedenste Religionsbegriffe ermöglicht, die einer Subjektivität unterworfen sind.

Dritte Tendenz: mangelnde Ambiguitätstoleranz und Homogenisierung

Eine wissenschaftssensible Ambiguität ist im Diskurs mehrheitlich abwesend, was wiederum die Diversität der Darstellungen von Buddhismus und Religion einschränkt. Während Wissen in den Bezugswissenschaften, hier in der Religionswissenschaft und der Erziehungswissenschaft, stets Verhandlungssache ist und verschiedene, teils konkurrierende Deutungen eines Gegenstandes erwünscht sind, werden diese in der Konzeptualisierung von Wissensvermittlung im Zuge der Didaktisierung häufig ausgeblendet.

Ebenso wird auf die Darstellung von widersprüchlichen und kritischen Thematiken verzichtet. Ambiguität, im Sinne von Thomas Bauer (2018), kommt hierbei kaum zum Tragen. Er versteht darunter die »Bereitschaft, […] Vielfalt in all ihren Erscheinungsformen zu ertragen« sowie einen Umgang mit den »vielfältigen Wahrheiten einer uneindeutigen Welt« zu finden (S. 12). Else Frenkel-Brunswik (1949), welche den Begriff der Ambiguitätstoleranz in der Psychologie geprägt hat, konnte eruieren, dass Intoleranz gegenüber Mehrdeutigem mit einer Ablehnung von »Andersartigkeit« einhergehen kann, wie es an gewissen Stellen der vorliegenden Analyse sichtbar geworden ist (vgl. Diskussion IV zu 2.4 zur Abgrenzung von fremd und eigen). Menschen zeigen überdies eine Tendenz sich mit Ambivalenz schwerzutun, da diese als sprachliche Unordnung, dem Versagen einer Nenn- und Trennfunktion

wahrgenommen wird. Unbehagen wird auch ausgelöst, wenn eine Situation nicht adäquat gelesen werden kann (Baumann, Z., 2005). Dies erklärt ebenfalls ein Stück weit die Tendenz von Ein- und Ausschlussmechanismen, wie sie mit Bezug auf die Abgrenzung fremd/eigen in den analysierten Dokumenten auffindbar sind.

Des Weiteren verlangt die Didaktisierung, wie erwähnt, gewisse Festsetzungen, um Vermittelbarkeit zu ermöglichen. Mit der Festsetzung auf spezifische, eingeschränkte Lesearten des Buddhismus wie auch von Religion wird weder der gesellschaftlichen Pluralität von Religion(en) noch der wissenschaftlichen Zugangsweise, welche Fakten und Deutungen klar unterscheidet, Beachtung zuteil. Was Christian Mathis und Ludwig Duncker (2020) in ihrer Analyse des Lehrmittels »Blickpunkt 1« (Pfeiffer et al., 2012) für die Unterstufe festgestellt haben, gilt wie aufgezeigt in Ansätzen auch für das »Blickpunkt 3« und für den gesamten analysierten Diskurs. Es herrschen Darstellungen von Religion(en) vor, die auf Affirmativität und Eindeutigkeit zielen, wobei Alternativen verschwiegen und zu eindeutigen Denk- und Handlungsoperationen angeleitet wird. Ebenso herrschen informierende, nicht relativierende Ausführungen vor, was einen mehrperspektivischen Blickwinkel erschwert. Damit wird ein harmonistisches Bild von Religionen und Kulturen befördert. Im Diskurs wird dieses durch die Auslassung konfliktbehafteter Themen noch verstärkt. Durch diese Nichtthematisierung kommt es zu einer Homogenisierung von Religion(en) und Kulturen, was wiederum mit der Nichtabbildung von inneren Diversitäten zusammenspielt. Homogenisierung meint in diesem Zusammenhang, dass Religion(en) und Kultur(en) einerseits als geordnete Gebilde mit klaren Grenzziehungen dargestellt werden und andererseits, dass innerhalb einer Religion möglichst nichts Widersprüchliches oder von der einmal implizit etablierten Norm Abweichendes präsentiert wird. In den analysierten Dokumenten zeigt sich, dass als »Normbuddhismus« jener des *Buddhist Modernism* gilt, welcher mit bestimmten stereotypisierenden Attributen versehen wird. Mit der vorliegenden Analyse konnten auch die von der Schulbuchforschung zum Buddhismus bereits eruierten Tendenzen (vgl. III, 1) (Fujiwara, 2019; Härenstam 2000 in Alberts, 2007, S. 254; Strommer, 2022) bestätigt werden. Der im Diskurs festgestellte Fokus auf Symbolbestände von Religionen (Bochinger & Frank, 2015), wobei die Ebenen des Individuums, der Gemeinschaft sowie die Aushandlungsprozesse dazwischen wenig Raum einnehmen, trägt ebenfalls zur Homogenisierung bei. Einen weiteren Beitrag zur Homogenisierung leisten gewisse im Diskurs ausgewählte Fotografien, indem sie als generische Bilder in erster Linie Illustrationszwecke verfolgen und so die Diversität einschränken können (vgl. gewisse Fotos im Rahmen der Seiten zum Orientierungswissen bei Zangger et al., 2009 oder bei Bracht, 2009). Werden sämtliche didaktischen Materialien in Betracht gezogen, herrschen demnach festsetzende Repräsentationen vor.

Vierte Tendenz: Abgrenzung zwischen dem (undefinierten) Eigenen und dem als fremd Konzeptualisierten

In einigen analysierten Dokumenten wird eine Abgrenzung von eigen und fremd vorgenommen, welche sich in allen drei zentralen Deutungsmustern zeigt. Als Maßstab zur Bewertung wird ein ungeklärtes Eigenes angesetzt. In gewissen Dokumenten wird mit Bezug auf das Eigene ein christlich geprägter Referenzwert hinzugezogen, was zusammenhängend mit dem ebenfalls dominanten Weltreligionenparadigma zu lesen ist (vgl. IV, 1.1). In Folge werden der Buddhismus und ansatzweise Religion durch die eigene kulturelle Brille betrachtet und den eigenen Bedürfnissen entsprechend konzeptualisiert. Dadurch kann kaum eine Horizonterweiterung oder ein Kennenlernen von etwas noch Unbekanntem stattfinden. Das diskursintern eingeforderte Verstehen wollen von Buddhist:innen bleibt damit weitgehend aus. Dies zeigt sich insbesondere in Lernmedien sowie in den Aussagen von Lehrpersonen, wie im Kapitel zum Deutungsmuster Buddhismus ausgearbeitet worden ist.

Diese Tendenz der Einteilung und Abgrenzung beginnt jedoch bereits bei einem dahinterliegenden Religions- und/oder Kulturbegriff, wie auch bei der besprochenen mangelnden Ambiguitätstoleranz und setzt sich mit der Einteilung in fremde und eigene Werte fort. Wie erwähnt, gilt es aus historischer Sicht anzumerken, dass religiöse Pluralität bereits seit der Antike im heutigen Europa eine Normalität darstellt (Bardon et al., 2015; Baumann, M. & Behloul, 2005; Kippenberg & von Stuckrad, 2003; Rouméas, 2015) und sich diese klare Abgrenzung von fremd und eigen daher wissenschaftlich betrachtet nicht vornehmen lässt.

Fünfte Tendenz: Abwesenheit von Meta-Diskursen

Als weitere Tendenz lässt sich die fast gänzliche Abwesenheit von Meta-Diskursen in den analysierten Dokumenten feststellen. Damit bleibt der analysierte Diskurs bei Wissen über vermeintlich klar abgrenzbare Gegenstände »Buddhismus« und »Religion« stehen, die sich so in der gelebten Realität nicht wiederfinden, was wiederum zu einem Narrativ über Buddhismus beiträgt. Ebenso wird kaum über die als vermittlungswert betrachteten Werte reflektiert. Dies hat, wie aufgezeigt zur Folge, dass diese unhinterfragt und ohne Aushandlung der Bedeutung im schulischen Kontext aus gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten übernommen werden, wie sich am Beispiel der »Toleranz« zeigt. Meta-Diskurs bezieht sich hier auf die Möglichkeiten von Erkenntniskritik sowie einer aus den Geschichtswissenschaften bekannten Quellenkritik. Dabei wird offengelegt, woher ein Wissen stammt und rekonstruiert, wie es zu dieser Wissenskonstruktion gekommen ist sowie aufgezeigt, dass jedes Wissen immer eine begrenzte und perspektivische Sichtweise darstellt. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, warum gewisse Wissenskonstruktionen keine Erwähnung finden. Etwa in der Geschichtsdidaktik hat sich das quellenkritische Arbeiten auch auf der Ebene des

Unterrichts bereits etabliert (Gautschi, 2015). Dass eine Meta-Perspektive in den meisten der vorliegenden Dokumente nicht umgesetzt wird, dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass man ein Wissen über den Buddhismus oder Religion »als solche« und nicht deren Erforschung als relevant betrachtet. Dass jedoch dessen Erforschung das Wissen über Buddhismus, welches wir heute (zu) haben (glauben), hervorgebracht und entsprechend eigener Perspektiven kreiert hat, scheint außer Acht gelassen zu werden. Damit bleibt der Diskurs mehrheitlich bei einem vermeintlich klar definierbaren »Gegenstand Buddhismus«, der durch Auslassung von Meta-Diskursen weiter festgesetzt wird.

Sechste Tendenz: Normativität

Eine weitere übergreifende Thematik in den analysierten Dokumenten ist die Normativität, welche auch ein eigenes Deutungsmuster stellt (vgl. IV, 3). Normativität zieht sich dabei ebenso durch die Deutungsmuster zu Buddhismus und zu Religion(en). Im Zuge dessen werden gewisse Werte, welche bestimmten Religionen zugeschrieben werden, hier dem Buddhismus und teilweise dem Christentum, durch Lehrpersonen und einzelne Lernmedien als vermittlungswert hervorgehoben. Einerseits reproduzieren die vorgefundenen Werte einen gesellschaftlichen Diskurs und darin agierende Stereotype, andererseits dominiert eine persönliche Willkür, wobei die Kriterien für die Auswahl, abgesehen von einem subjektiven Gutdünken, bei den Lehrpersonen nicht eindeutig auszumachen sind.

Überdies wird über Religion(en) gewertet, indem diese mit positiven oder negativen Setzungen versehen werden. Mit den vorgenommenen Bewertungen von Religion(en) und Buddhismus werden, wie aufgezeigt, unter Umständen rechtliche Grundlagen des Faches tangiert.

Wie dargestellt, zeigt sich eine Ambivalenz, indem einerseits das Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass solche Wertungen nicht gemacht werden sollten, wie etwa die Nennung des *teaching about religion* Ansatzes durch Lehrpersonen zeigt, andererseits werden diese dennoch vorgenommen, teilweise auch innerhalb des gleichen Dokuments, welches diese Möglichkeit zuvor ausgeschlossen hat. Dabei sind folgende drei Faktoren maßgebend: Die Prägung der Lehrpersonen durch ihre eigene Biografie und Überzeugungen und der Einfluss dieser Prägungen auf Vermittlungsabsichten, der bereits bildungspolitisch vorgegebenen Werterahmen der Schule sowie die Unklarheit über den Umgang mit Werten aus Religionen im Zusammenhang mit Unterricht zu Ethik. Normativität schließt gewisse Werte und Ansichten ein und andere aus durch die Bewertung. Dies führt zu einer Festsetzung dessen, was in der Vermittlung als erstrebenswert betrachtet wird und schränkt mögliche Sichtweisen auf Buddhismus und Religion abermals ein.

Siebte Tendenz: Der religiösierende Blick auf die Gesellschaft und Subjekte

Schließlich zeigt sich in den analysierten Dokumenten eine Tendenz zur Religiösierung (Buchardt, 2014; Rissanen et al., 2020). Diese Forschung hat dabei explizit nach Religion gefragt, was zumindest mit Bezug auf die Interviews eine Limitation dieser Schlussfolgerung mit sich zieht. In den bereits vorhandenen Dokumenten zeigt sich jedoch, dass der Diskurs Religion vielfach als allgegenwärtig und elementaren Teil des menschlichen Daseins konstituiert. Die Religiösierung zeigt sich hierbei in zweierlei Formen: Auf der Ebene der Subjekte wird insbesondere im obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« durch die Fokussierung auf die Religion einer Person der Eindruck erweckt, dass einerseits alle Menschen einer Religion zugehörig und »religiös« sind. Mit wenigen Ausnahmen, welche in einem separaten Kapitel und nicht innerhalb der Religionen zu finden sind, werden nur der jeweiligen Religion eindeutig zugehörige und praktizierende Personen portraitiert. Andererseits entsteht der Eindruck, dass Religion in jedem Fall einen zentralen Aspekt der Persönlichkeit darstellt, da andere identitätsformierende Elemente, wie persönliche Interessen, Zeitvertreibe, Vorlieben sowie berufliche oder familiäre Zugehörigkeiten kaum Erwähnung finden. Dies ist beispielshaft an den Blickpunktreportagen im Kapitel Buddhismus aufgezeigt worden. Die portraitierten Menschen praktizieren ihre Religion allesamt. Der Blick auf Menschen, welche sich zwar als zu einer Religion zugehörig bezeichnen, jedoch kaum praktizieren und/oder nicht (mehr) an gewisse Grundsätze der entsprechenden Gemeinschaft glauben oder diese grundsätzlich hinterfragen, fehlt. Religion wird somit als »hegemoniale Zuordnungskategorie« (Lingen-Ali & Mecheril, 2016) benutzt. Eine Religiösierung zeigt sich auch dadurch, dass in der »Lebenswelt« der Lernenden, in der Gesellschaft gezielt nach Religion und Religiösem Ausschau gehalten werden soll, damit das Gefundene anschließend im Unterricht behandelt werden kann. So werden Lernende beispielsweise dazu angehalten, einen »religiösen« Gegenstand von zuhause mitzubringen, wie dies Lehrpersonen aber auch das Lehrmittel »Blickpunkt 3« vorschlagen.

In Bezug auf die gesellschaftliche Ebene wird durch diesen religiösierenden Blick suggeriert, dass die Schweiz ein Land voller religiöser Menschen und in allen Bereichen von Religion durchdrungen sei. Andere Weltdeutungssysteme und kulturelle Einflussfaktoren werden in eine Randposition gedrängt. So findet sich, wie erwähnt, kaum eine Thematisierung von nichtreligiösen Weltanschauungen im Lehrplan 21 und in den Lehrmitteln. Auch diese festgestellte Religiösierung begünstigt eine weitere Festsetzung, indem Einteilungen und Zuschreibungen vorgenommen werden. Diese dürfte durch die Willkürlichkeit der Interpretation des Zusammenhangs von Religion(en) und Kultur(en) begünstigt werden, da gewisse Lehrpersonen Religion als der Kultur übergeordnet verstehen und Kultur so in eine Randposition drängen.

2. Folgerungen für die Fachdidaktik

Durch die vorgenommene Analyse lassen sich Folgerungen und Empfehlungen ableiten, welche Impulse für die weitere Entwicklung der Fachdidaktik geben können. Es werden Überlegungen dazu angestellt, wie Lehrmittel sowie Referenzwerke für die Lehrpersonen wie auch die Lehrer:innenbildung den eruierten Tendenzen der Festsetzung und Missrepräsentation begegnen können. Dabei wird je einzeln auf die analysierten Deutungsmuster und Tendenzen eingegangen.

Mit Bezug auf den *Religionsbegriff* kann festgehalten werden, dass eine aktive Bewusstmachung der eigenen und in den Diskursdokumenten vorhandenen Religionskonzepte und Begriffe in der Lehrer:innenbildung eine Möglichkeit böte, um eine reflexive Distanz zu schaffen, sowie das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass diese Begriffe perspektivisch sind. So kann eine unreflektierte Festsetzung hinterfragt werden, die ansonsten möglicherweise in den Unterricht hineingetragen wird. Auch in allen anderen analysierten Dokumenten wäre eine explizite Thematisierung des Religionsbegriffs wünschenswert, um die eruierte Willkürlichkeit durch Multi-Perspektivität aufzubrechen.

Ebenso könnte das immanent vorhandene »Weltreligionenparadigma« thematisiert und strukturell, das heißt in Lehrbüchern und Einführungsvorlesungen für Lehrer:innen, sowie in schulischen Lernmedien, aufgelöst werden. An der Universität Zürich, welche die fachwissenschaftliche Ausbildung für angehende Sekundarlehrer:innen im Kanton Zürich verantwortet, ist dies mit der Curriculums-Revision im Mai 2022 bereits umgesetzt worden, indem die Einführungsvorlesungen nicht mehr nach einzelnen Religionen gegliedert sind und religionswissenschaftliche Leitbegriffe und Basiskompetenzen im Vordergrund stehen.[1]

Dazu gehört auch das Einüben einer religionswissenschaftlichen Perspektive, welche Religion als soziale Konstruktion betrachtet. Bewertende Religionsvorstellungen könnten anhand von Beispielen wie jenen aus dieser Forschung aufgezeigt und hinterfragt werden, indem sie mit den Grundprämissen des Diskurses in Beziehung gesetzt werden, um diese Widersprüchlichkeit bewusst zu machen.

Ebenso gälte es die Ethisierung von Religion(en) in der Lehrer:innenbildung zu thematisieren und aufzuzeigen, dass bestimmte ethische Vorstellungen, welche in gewissen Gemeinschaften einer Religion oder durch Individuen gelebt werden, nicht für die Religion an und für sich stehen und insbesondere gelebte Religion sich gleichfalls durch andere Elemente auszeichnet, wobei ebenso das Verständnis von Ethik geschärft werden sollte.

---

1 Vergleiche etwa den Kurs RKE.S420 Religionskulturen in Geschichte und Gegenwart, Vorlesungsverzeichnis der Universität Zürich, HS 2023, abrufbar unter: https://studentservices.uzh.ch/uzh/anonym/vvz/?sap-language=DE&sap-ui-language=DE#/details/2023/003/E/51168798

Nichtreligiöse Weltsichten sollen bewusst Platz finden, um nicht die teils vorgefundene Konzeptualisierung einer notwendigen Grundreligiosität aller Menschen und Gesellschaften voranzutreiben. Die implizit und explizit gehäufte Referenz auf das Christentum und auf als christlich gelesene Werte wäre ebenfalls zu thematisieren, um der Fachprämisse der Nichtparteilichkeit gegenüber einzelnen Religionen gerechter zu werden.

Mit Bezug auf das Deutungsmuster *Buddhismus* wäre es geboten, dessen Festsetzung durch diverse Darstellungen in der Ausbildung von Lehrer:innen wieder zu öffnen. Insbesondere Begegnungen mit verschiedenen Religionsangehörigen könnten hilfreich sein, um innerbuddhistische Unterschiede in der gelebten Religion wahrzunehmen und nicht einen »*classroom Buddhism*« (Thanissaro, 2011) voranzutreiben. Dabei wäre jedoch darauf zu achten, dass mehrere Personen ihre Sichtweise der von ihnen gelebten Religion einbringen können, wie nachfolgend ausgeführt wird. Überdies wären die eruierten Exotisierungen und Stereotypisierungen anzusprechen. Stereotypisierungen könnten hierbei mit Berichterstattungen und Beispielen, welche diesen Vorstellungen entgegenlaufen, bewusst herausgefordert werden. Dazu müssten die bei den Lehrpersonen vorhandenen Konzepte erst erfasst und thematisiert werden. Gegen eine Essentialisierung könnte die Präzision hilfreich sein, dass jegliche Aussagen über bestimmte Praxen und Glaubensinhalte für manche, aber nicht für alle Angehörigen einer Religionsgemeinschaft bestimmend sind, geschweige denn tatsächlich umgesetzt werden. Die im Zusammenhang mit dem Buddhismus erwähnte angenommene Kompatibilität mit eigenen Wertvorstellungen wäre zu thematisieren, indem die als eigen gedeuteten Werte zuerst bewusst gemacht und anschließend durch die Thematisierung des Phänomens des *Buddhist Modernism* aufgezeigt würde, wie es historisch zu dieser (vermeintlichen) Übereinstimmung gekommen ist. Hierbei wäre zu klären, dass diese Leseweise des Buddhismus nur eine mögliche Interpretation von vielen darstellt. Im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie sollte daher erneut der angelegte Religionsbegriff zur Sprache kommen und mögliche Folgen der Deutungsweise als Philosophie, wie die im Diskurs erwähnte Möglichkeit buddhistische Werte und Meditation zu vermitteln, angesprochen und mit den Grundprämissen einer religionskundlichen Sichtweise in Beziehung gesetzt werden.

Es wäre des Weiteren wünschenswert, wenn auch die Kommodifizierung und kulturelle Aneignung des Buddhismus (Altglas, 2014; Mitchell, S. A., 2012) thematisiert werden würde, denn dieser begegnen Lehrer:innen und Schüler:innen etwa in der Form von Buddhastatuen in Einkaufszentren ebenso wie in medialen Berichterstattungen.

Mit Bezug auf die als *vermittlungswert betrachteten Werte* stellt sich aufgrund dieser Analyse für das Fachprofil die Frage, wie die Verknüpfung, respektive Trennung von den Fachbereichen Religionskunde und Ethik künftig aussehen soll und von

welchem Verständnis von Ethik ausgegangen wird. Ebenso müsste erneut diskutiert werden, inwiefern religionskundlicher Unterricht normativ sein soll und welche Werte mit welcher Legitimation vermittelt werden können, wenn davon ausgegangen wird, dass ein wertfreier Unterricht nicht möglich ist (vgl. IV, 3.1) und wenn, wie sich gezeigt hat, bereits unter diskursinternen Konsenswerten wie Toleranz Verschiedenes verstanden wird. Folglich wäre es hilfreich, in der Lehrer:innenbildung auf die sich dadurch ergebenden Spannungen innerhalb des Diskurses zu verweisen und auszuloten, wie mit diesen im Unterricht umgegangen werden kann. Dazu müsste, wie bereits mit Bezug auf den Religionsbegriff erwähnt, ebenfalls zuerst eine Bewusstmachung der eigenen Vorstellungen erfolgen. So lässt sich nicht kontrollieren, was Lernende für sich mitnehmen, wenn ein Unterrichtsgegenstand verhandelt wird, auch wenn dies durch die Lehrperson nicht aktiv angeleitet wird. Vielmehr ist danach zu fragen, wie verhindert werden kann, dass Lehrpersonen den Religionen, Kulturen, Ethik Unterricht als eine Unterweisung in religiösen Werten oder ein Be-werten von religionsbezogenen Konzepten lesen.

Mit Bezug auf die eruierten *didaktischen Grundtendenzen* wäre ein erneutes Nachdenken darüber anzustreben, welche Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten in diesem Fachgefäß gelten sollen, um der Subjektivität Einhalt zu gebieten. In diesem Zusammenhang wäre die Frage nach dem Sinn und Zweck des zu Erlernenden ebenfalls neu zu verhandeln, respektive zu überdenken, ob eine außerschulische »Verwendbarkeit« von schulischen Inhalten immer gegeben sein muss (Reichenbach, 2020, S. 215) und wie sich die Ausrichtung darauf legitimieren lässt. Denn es kann ebenso der Wille zu Erkenntnis, ein genuines Interesse, Menschen dazu antreiben, etwas zu erlernen, auch wenn der Nutzen davon im Leben scheinbar gering ist (Reichenbach, 2013, S. 129). Dies kann allerdings nicht zu Tage treten, wenn Lehrpersonen zu wissen glauben, was Lernende interessiert und was nicht und ihre eigenen Interessen im Vordergrund stehen, wie dies in den analysierten Dokumenten ansatzweise bemerkbar ist.

In Anbetracht der bereits erwähnten Nichtneutralität der gewählten Themen wären die Auswahlkriterien für Inhalte klar zu kommunizieren und zu legitimieren, insbesondere, da kaum auf den Lehrplan zurückgegriffen werden kann. Ob die etwa in der Fachdidaktik des Sachkundeunterrichts und gleichfalls im Diskurs mehrfach erwähnte »Gesellschaftsrelevanz« (Austerfield, 2021) als hauptsächliche Rechtfertigung taugt, ist hinterfragbar, denn welches Wissen sozial relevant ist, verändert sich rasch (Künzli, 2001). Es entsteht auch daher eine Verunsicherung darüber, welche Werte vermittelt werden können (Bernstein, 2000), die sich bei gewissen befragten Lehrpersonen gezeigt hat. Daher ist nach weiteren Begründungen zur Auswahl von Unterrichtsinhalten zu suchen. Dies könnte das Fachprofil stärken und Lehrpersonen in der teils herausfordernden und mit Ängsten behafteten Legitimationsarbeit gegenüber Eltern und Außenstehenden in Bezug auf dieses Fachgefäß unterstützen.

Überdies wäre ein erneutes Nachdenken über den *Zusammenhang von außerschulischer und schulischer Lebenswelt* wünschenswert, um zu klären, was mit dem prävalenten »Lebensweltbezug« gemeint ist und bezweckt werden will.

Mit Bezug auf die Beziehung von Schule und außerschulischer Lebenswelt ließe sich in Anbetracht dieser Analyse nochmals über die allgemein schulrelevante Frage nachdenken, wie Gesellschaft und Schule zueinander stehen, respektive wer für wen welche Funktion zu übernehmen hat, um diesem Fachgefäß nicht die Aufgabe aufzubürden, gesellschaftliche Probleme lösen zu müssen (Reichenbach, 2013). Im vorliegenden Diskurs zeigt sich diese Tendenz durch die prominente Stellung der Toleranzförderung.

Da Forschungen jedoch bisher keinen entscheidenden Einfluss von religionskundlichem Unterricht auf das außerschulische Handeln mit Bezug auf Toleranz feststellen konnten (Freuding, 2022; Jackson, 2008), sollte mindestens die Erwartung einer Einflussnahme dieser Toleranzförderung auf den außerschulischen Bereich relativiert werden, wie eine Lehrperson dies mit Ihrer Aussage bereits tut. Die durch die Analyse gewonnenen Feststellungen lassen außerdem die Frage zu, ob Toleranz in den vorgefundenen Interpretationsweisen überhaupt eine erstrebenswerte Zielsetzung ist. In den Worten von Johann Wolfgang von Goethe: »Toleranz sollte nur eine vorübergehende Gesinnung sein: sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen« (2021 [1907], S. 507).

Mit Bezug auf die analysierten *fachdidaktischen Zugänge* lässt sich feststellen, dass in der Lehrer:innenbildung nochmals über die verschiedenen Zugänge nachgedacht werden könnte, respektive eine Thematisierung dessen nötig scheint, wie Inhalts- und Methodenorientierung sich zueinander verhalten können und wie mit Fehlkonzepten umzugehen ist. Wie sich in der Analyse zeigt, gibt es bei Lehrpersonen eine Tendenz, auf Methodenkompetenzen wie das Recherchieren zu fokussieren. Hierzu lässt sich festhalten: Der Zugriff auf diverse Wissensbestände ist durch das Internet und künstliche Intelligenz erleichtert. Daher stellt nicht mehr der Zugang zum Wissen ein Problem dar, sondern die »Auswahl und Bewertung, die Transformation von Information in Wissen« (Künzli, 2001, S. 413). Denn Wissen kann als Ware behandelt und vermarktet werden, »ohne von einem einzigen Menschen noch ›gewusst‹ zu sein« (Gorz, 2011, S. 10). Dies ist in schulischer Wissensaneignung nicht erstrebenswert, da damit die Zielsetzung, Lernende zu aktiven und kritisch-denkenden Mitgliedern der Gesellschaft zu machen, wie dies der Lehrplan vorschlägt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c), nicht umgesetzt wird. Denn:

> Wer nur gelernt hat, mit Wissen umzugehen, weiß, so paradox es klingt, letztlich nicht, wie er mit Wissen umgehen soll. Denn dazu müsste er etwas wissen. Die Einsicht, dass es eine grundlegende Differenz zwischen dem Abrufen von Infor-

> mationen und dem Verstehen einer Sache gibt, ist deshalb auch verloren gegangen. (Liessmann, 2014, S. 55)

Daran anschließend liest sich folgende Aussage von Rudolf Künzli (2001): »Denken heißt überschreiten, hat Ernst Bloch gesagt, aber überschreiten kann man nur, wo Unterscheidungen getroffen, Grenzen sichtbar gemacht wurden. Man muss zuerst etwas wissen, um es beurteilen zu können« (S. 412). Daher wären erneute Überlegungen dazu wünschenswert, welches Wissen relevant sein soll, um der Subjektivität (vgl. Kapitel Exkurs: Einflussnahme von Überzeugungen der Lehrpersonen auf die Vermittlungsabsichten), welche durch die verschiedenen Konzeptualisierungen der Lehrpersonen entstehen kann, etwas entgegenzuhalten.

Überdies dürfte der Umgang der Lehrpersonen mit der im Diskurs geforderten Kontextualisierung, insbesondere mittels Portraits und Reportagen im »Blickpunkt 3«, eine weitere bedenkenswerte Thematik darstellen. Wählt eine Lehrperson aus Zeit- oder Sympathiegründen nur ein Portrait einer bestimmten Religion aus, ohne weitere Einbettung oder Verortung, besteht die Gefahr eines Subjektivismus. Die ausgewählten und vorgestellten Individuen können von den Lernenden als exemplarisch für »den Buddhismus« als solchen verstanden werden und zur Annahme führen, dass alle buddhistischen Praktizierenden sich in die Typen der vorgestellten Individuen einordnen lassen. Ebenso kann dadurch eine »*anything goes*« Annahme getroffen werden, die impliziert, dass wissenschaftliches Sinnieren über Religion sinnlos sei. Subjektive Berichte seien das, was wirklich bestimme, was Religion im Vergleich zu Geschichte oder Tradition sei (Cotter & Robertson, 2016, S. 12).

Zum als zentral erachteten »*verstehen« von anderen Menschen oder dem »sich in diese hineinversetzen können*« ist anzumerken, dass das Verhältnis zu anderen nicht in ein Können oder in eine Kompetenz überführt werden kann und daher unverfügbar bleibt (Levinas, 2003). Neuweg ergänzt: »Echtes Verstehen ist darüber hinaus identisch mit Einsicht, und dies hat persönliche Involviertheit zur notwendigen Bedingung. Diese kann man nur schlecht vermitteln, höchstens mit ihr anstecken« (2002, S. 70). Mit Bezug auf diese Feststellungen gälte es die Erwartungshaltungen an dieses Fachgefäß daher zu überdenken, auch zur Entlastung der Lehrpersonen.

Wie aufgezeigt, findet schließlich eine *Didaktisierung* statt. Diese gälte es bestmöglich auszuweisen und zu durchdenken, um nicht die ausgewählte Thematik mit dem Unterrichtsgegenstand gleichzusetzen. Eine verbale Deklarierung kann hierbei hilfreich sein (Gruschka, 2011; Glöckel, 2003, S. 42–43). Wolfgang Sünkel (2002) fasst dies mit Bezug auf die Unterrichtsthematik »des Bären« so zusammen:

> Der Bär ist offensichtlich ein Gegenstand, und ebenso offensichtlich kann er im Unterricht vorkommen: Unterricht über den Bären ist denkbar. Letzteres ist aber eine theoretisch höchst ungenaue und unsaubere, wenngleich pragmatisch ausreichende, Redeweise, denn der Bär selber kommt in solchem Unterricht nicht in

> der situativen Position des Unterrichtsgegenstandes vor. Unterrichtsgegenstand ist immer dasjenige, was sich der Schüler im Unterricht aneignet, und das ist nicht der Bär; den Bären kann man essen, nicht lernen. Lernen kann man das Wissen über den Bären. (S. 66)

Ersetzt man den Bären mit Buddhismus, verkompliziert sich dieses Unterfangen, denn Buddhismus ist auch aus fachwissenschaftlicher oder binnenreligiöser Sicht nicht als klar definierter »Gegenstand« zu bestimmen, wie in dieser Analyse mehrfach dargelegt worden ist. Lernen kann man demnach nur etwas über verschiedene spezifische Perspektiven über den Buddhismus – und welche, muss im schulischen Kontext (erneut) ausgehandelt werden. Mit Bezug auf die festgestellte Didaktisierung wäre es daher abermals relevant, dass die Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen gestärkt würde (Riegel, Ch., 2016) und die verschiedenen Ebenen der Didaktisierung aktiv thematisiert würden, indem auch in der Lehrer:innenbildung quellenkritisch gearbeitet und die Perspektivität der verwendeten Materialien aufgezeigt würde.

Mit Blick auf die Didaktisierung und die eruierten Bezugswissenschaften stellt sich im Anschluss an die vorliegende Analyse die Frage nach *dem Zusammenhang von wissenschaftlich generierten Wissensbeständen und dem Unterrichtsgegenstand*, welche in der Fachdidaktik aufgegriffen werden könnte, was an dieser Stelle jedoch nicht ausführlicher behandelt werden kann. Diesbezüglich lässt sich festhalten: Die Wissenschaftsorientierung verlor über die Zeit hinweg zugunsten der Kind- und Lebensweltorientierung allgemeindidaktisch betrachtet an Bedeutung. Diese beiden Tendenzen müssten jedoch nicht als Entweder-oder betrachtet werden. Eine mögliche Zielsetzung wäre, zu erkennen, dass Unterrichtsinhalte in der Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaft entstanden sind. Dabei könnte außerdem thematisiert werden, wie die entsprechenden Wissenschaften zu ihrem Wissen gelangen (Feige, 2007). Wissenschaftliches Wissen ermöglicht, wie bereits erwähnt, Ambiguitätstoleranz. Dies ist insbesondere auf dessen Vernetzung mit verschiedensten Wissensbeständen aus unterschiedlichen Disziplinen sowie der Tatsache zu erklären, dass wissenschaftliches Wissen einem kritischen Diskurs ausgesetzt ist, etwa durch *peer reviews* und Konferenzen. Außerdem wird in den Wissenschaften neues Wissen produziert und bestehendes Wissen auch revidiert (Hoyningen-Huene, 2011). Daher wäre ein Bezug auf diese Methoden und Grundmuster der Bezugswissenschaft für schulisches Wissen hilfreich, um die eruierten Festsetzungen zu vermeiden. Mit Bezug auf Religionswissenschaft hat Alberts (2008) dies als ein »*learning from the study of religions*« bereits programmatisch formuliert (S. 320).

Als Reaktion auf die festgestellte grundlegende *Tendenz der Bewahrung* könnte zuerst ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wobei eine aktive Thematisierung und Benennung hilfreich sein könnte. Anschließend könnten Strategien zur Überwindung dieser Tendenz angedacht werden, wobei auf religionswissenschaft-

liche Konzepte aus den *Critical Studies* zurückgegriffen werden kann (etwa Hughes, McCutcheon & von Stuckrad, 2017; Lopez, 2005; Taylor, M.C., 1998). Anschließend könnte in der Lehrer:innenausbildung an konkreten Alltagsbeispielen von Menschen aufgezeigt werden, wie Stereotypisierungen zu Stande kommen, sich äußern und wie sie zu durchbrechen sind.

In Bezug auf die festgestellte *mangelnde Ambiguitätstoleranz und die Homogenisierung, sowie die Abwesenheit von Meta-Diskursen* lässt sich festhalten: Ambiguität gilt in der Moderne als negativ konnotiert und wird auch in diesem Diskurs möglichst vermieden. Der Kampf dagegen erzeugt jedoch neue Probleme (Baumann, Z., 2005), die sich exemplarisch in der vorliegenden Analyse gezeigt haben, etwa durch die eruierten Stereotypisierungen. Daher gälte es, für eine Ambiguitätstoleranz zu sensibilisieren.

Hier könnte eine *mehrperspektivische Didaktik* (Hiller, 1973) Abhilfe schaffen, welche in der fachdidaktischen Diskussion und in der Lehrer:innenbildung aufgegriffen werden könnte. Mit dieser Zugangsweise werden verschiedene Sichtweisen und Blickwinkel auf einen Gegenstand darlegt, um eindimensionale Bilder von Religionen etwas aufzubrechen. Das Wissen darüber, wie etwas entstanden ist, hilft wissenskritisch zu bleiben und nicht von einer unabänderlichen »Wahrheit« auszugehen (Gruschka, 2009). In den Worten von Georg H. Neuweg (2002): »Echtes Wissen bringt eine immer neue Möglichkeit der Repräsentation, der Erweiterung oder Kritik dieses Wissens hervor« (S. 70). Die gültige Systematik von Wissen kann mit dieser Form von Didaktik in Frage gestellt werden. Didaktik soll daher nicht nur vorliegendes verbindliches Wissen reproduzieren, sondern aufzeigen, dass verschiedene Denkmodelle nur einen jeweiligen Teil eines Ganzen abbilden und Grenzen haben. Apriori Setzungen müssen historisch gewachsen betrachtet werden, wobei der Zusammenhang mit der Gesellschaft, in der ein bestimmtes Wissen entstanden ist, aufgezeigt wird. Dies würde ebenfalls bedingen, dass man, wie bereits erwähnt, über die außerschulischen Einflussfaktoren auf die schulischen Diskurse nachdenkt. Wie diese Analyse zeigt, fließen in beide Richtungen Wissen und Überzeugungen hin- und her, denn Schule ist kein autarkes System (Hiller, 1973). Daher könnte eine Reflexion über die Herkunft und Formierung von schulischem Wissen gefördert werden, welche die Perspektivität von Wissen aufzuzeigen vermag. Dies würde allerdings verlangen, dass die damit verbundenen Machtverhältnisse im Sinne einer postkolonialen Kritik thematisiert werden, hier mit Bezug auf Buddhismus, was im analysierten Diskurs nur sehr ansatzweise der Fall ist. Wie in vorliegender Analyse aufgezeigt, kann dies dazu führen, dass weiterhin die »Wir«-Gruppen bestimmen, wie »die anderen« angeblich sind und zu sein haben. Masuzawa (2005) fasst prägnant zusammen, wieso die kritische Aufarbeitung der fachinternen Forschungsgeschichte gerade im Falle »des Buddhismus« dringend vonnöten ist: »*Buddhism as such was created in a European philological workshop for the first time*« (S. 126). Was Kollmar-Paulenz (2010) bereits vor einiger Zeit für die mediale Bericht-

erstattung über Buddhismus in der Schweiz festgestellt hat, lässt sich gleichfalls für diesen Diskurs festhalten, so:

> […] erscheint eine sachlich-kritische Aufarbeitung stereotyper Interpretationen und einer etablierten eurozentristischen und essentialisierend-reduktionistischen Wahrnehmung buddhistischer Lehren und Praktiken sowie buddhistischer Gesellschaften wünschenswert, wie es derzeit in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie Tibetologie und Religionswissenschaft geschieht. (S. 15)

Auf sprachlicher Ebene könnte ein Nichtwissen verbalisiert und die Nichtabschließbarkeit von Wissensbeständen mit Konjunktivformulierungen stärker betont werden. Im Lehrmittel könnte ein Meta-Diskurs abgebildet werden, indem beispielsweise bei den Seiten mit Orientierungswissen thematisiert wird, woher dieses Wissen stammt, wie dies im Lehrmittel für das Fach »Räume, Zeiten, Gesellschaften« (RZG) »Gesellschaften im Wandel« (Lehrmittelverlag Zürich, 2020) geschehen ist.

Mit Bezug auf Lehrmittel gälte es einerseits auch negativ bewertete Themenbereiche innerhalb der Religionen aufzugreifen, sowie eine allgemeine Einführung über das Konstrukt Religion, und in diesem Falle Buddhismus, voranzustellen. Lernende benötigen diese Meta-Perspektive, wenn sie in der Lage sein sollen, auffindbare Informationen kritisch evaluieren zu können, wie dies Kompetenzen im Lehrplan 21 verlangen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a, z.B. RKE 3.1, wobei Lernende Beiträge in den Medien zu Religion hinterfragen sollen).

Ebenso gilt es, im Anschluss auch über das *Wissen der Lehrpersonen* fachdidaktisch nachzudenken. Abgesehen von einer Reflexion darüber, was Lehrpersonen an Fachwissen mitgegeben werden soll, scheint insbesondere von Bedeutung, dass Lehrpersonen über das Wissen reflektieren können, also »Wissen über Wissen« (Kirsch, 1980, S. 242) besitzen. Mit den Worten von Shulman (1986):

> To think properly about content knowledge requires going beyond knowledge of the facts or concept domains. It requires understanding […] both, the substantive and the syntactic structures. The substantive structures are the variety of ways in which the basic concepts and principles of the discipline are organized to incorporate its facts. The syntactic structure of a discipline is the set of ways in which truth or falsehood, validity or invalidity, are established. (S. 9)

Weiter ist es zentral für Lehrer:innen, ein Nichtwissen auszuhalten und damit kompetent umzugehen (Willke, 2002), indem in der Ausbildung und gegenüber den Lernenden darüber offen kommuniziert wird, damit es nicht, wie in der Analyse aufgezeigt, zu einer Auslassung von Themen kommt, weil die Lehrperson gegenüber den Lernenden ihr Nichtwissen nicht offenlegen will.

Mit Bezug auf die eruierte Abgrenzung zwischen dem (undefiniertem) »*Eigenen« und dem »Fremden*« lässt sich festhalten: Grundsätzlich ist nicht das anfängliche Empfinden von Fremdheit ein Hindernis zur Begegnung mit anderen. Denn zu Beginn, in einer ersten Begegnung, ist alles Unbekannte eben zuerst fremd. Die Frage ist, wie danach damit umgegangen wird, wobei entscheidend ist, dass man sich in neuen Horizonten zu bewegen lernt und seine eigenen kulturellen Maßstäbe anpassen kann, statt diese auf andere Kulturen und Religionen anzuwenden. Es gälte daher neue, angepasste Deutungsmuster und Horizonte zu entwickeln (Taylor, C., 2009, S. 53–54).

In der Analyse lassen sich Tendenzen eruieren, die eine Horizonterweiterung verhindern, etwa in der Aussage der Lehrperson zu buddhistischen Mönchen, deren Leben und Wirken sie aus ihrer kulturellen Prägung heraus be-und verurteilt. Ebenfalls hilfreich kann das Konzept von Hans-Georg Gadamers (2012) notwendigem »Vorurteil« sein, welches auf den ursprünglichen Wortsinn referenziert und damit auf die kognitiven Strukturen Bezug nimmt, die es uns ermöglichen, das, was es zu verstehen gilt, spontan zu erfassen. Ein Vorurteil wird in diesem Verständnis als revidierungsfähig betrachtet und neue Informationen über einen Sachverhalt können dieses Vorurteil ändern (Gadamer, 2012 [1989b]). Grundsätzlich ist die menschliche Psychologie jedoch in vielem egozentrisch ausgerichtet. Wir sind gefangen in der eigenen Welt und die Realität von andern zu sehen, fällt uns schwer, insbesondere wenn sich diese von unserer Wahrnehmung maßgeblich unterscheidet. Iris Murdoch (2014) schlägt daher vor ein »*let me look again*« anzuwenden, wenn wir anderen Menschen begegnen, statt fixe Ideen über diese voranzutreiben (S. 16–17). In der Lehrer:innenbildung wäre daher eine Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen und weltanschaulichen Biografie aktiv zu fördern und begriffliche Werkzeuge zur Erkennung von vorhandenen Tendenzen einzuführen. Ziel kulturwissenschaftlicher Beschreibungen, auch im Rahmen dieses Schulfachs, sollte es schließlich sein, weder das kulturell »andere« aufzuheben noch für die anderen sprechen zu wollen (Moebius, 2020). Daher lässt sich aufgrund der Analyse die Frage stellen, ob durch die Thematisierung (vermeintlicher) kultureller Unterschiede in der Vermittlung Differenzen vergrößert werden (Binder, 2004), wenn diese Behandlung nicht, wie aufgezeigt, zu einer Horizonterweiterung führen kann, sondern eine Zu- und Festschreibung von fremd und eigen befördert wird. Dabei zeigt sich folgendes Dilemma: »Der Umgang mit Differenz bewegt sich demnach zwischen den Polen von Angleichen/Einverleiben und der (Über)betonung des Andersartigen. Wie ist hier die Balance zu finden?« (Koch, 2021, S. 287). Auf der Ebene der Lehrmittel wäre es daher zentral, Unterschiede nicht kleinzureden, aber vorerst »Fremdes« auch nicht unerklärt stehen zu lassen, wie dies im Diskurs teilweise geschieht. Hierbei stellt sich die Frage, was für wen als fremd wahrgenommen wird.

Mit Bezug auf die festgestellte *Tendenz der Normativität* haben sich Fachdidaktiker:innen insbesondere im Fachbereich Ethik Gedanken dazu gemacht, inwiefern

Wertevermittlung stattfinden kann, wenn Lehrpläne und gesetzliche Bestimmungen ein Neutralitätsgebot einfordern. Wie bereits im Analyseteil zu den als vermittlungswert betrachteten Werten festgestellt, ist eine absolute (Werte-)Neutralität der Schule weder möglich noch wünschenswert (Austerfield, 2021). Aus dem Kontroversitätsgebot des für die Politische Bildung entwickelten »Beutelspacher Konsenses« (Schiele & Schneider, 1977, S. 173–174) kann nicht abgeleitet werden, dass rassistische oder andere menschenverachtende Haltungen als legitime Positionen dargestellt werden (Cremer, 2019, S. 21). Wird davon ausgegangen, dass Bildung zu Demokratie Aufgabe der Schule ist, wie dies bereits der Lehrplan festhält (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c), ist mitzudenken, dass diese an bestimmte Werte geknüpft ist. Der demokratische Staat fußt auf einer liberalen Wertordnung, die nicht neutral ist, da sie auf historischen Entwicklungen beruht und (bildungs-)politischen Schwankungen unterworfen ist. Gesellschaftlichen Konsens daher als Legitimation für die Auswahl von vermittlungsrelevanten Werten zu betrachten, wie dies beispielsweise Kirsten Meyer (2011) für die Ethikdidaktik vorschlägt (S. 209), kann daher nicht ausreichend sein. Vielmehr wäre eine aktive Thematisierung der Wahl von Werten, um nicht die Willkürlichkeit und Subjektivität zu fördern und um bewusst zu entscheiden, welche gesellschaftspolitischen Werte in welcher Art und mit welcher Begründung Eingang in die Schule finden sollen. Dies wäre, wie erwähnt, auch der Legitimation des Faches in der breiteren Öffentlichkeit dienlich. Die formulierten Gedanken gelten ebenso für den als prominent eruierten Wert der Toleranz, welcher, wie aufgezeigt, unterschiedlichste Deutungen erfährt. Hier lässt sich festhalten:

> Statt von der Wahlfreiheit des Individuums auszugehen, sollte der Liberalismus die konstitutive Gebundenheit an gemeinschaftliche Wertvorstellungen ernst nehmen. Dies wäre auch für die Reproduktion der staatlichen normativen Struktur besser als der Rückzug auf das Toleranzgebot, da durch die Annahmen der individuellen Wahlfreiheit und der weltanschaulichen Neutralität die konstitutiven Werte des Liberalismus verdeckt werden. Die Anerkennung, dass Toleranz selbst Ausdruck einer bestimmten Weltanschauung ist, müsste zu einer Revision der ›weltanschaulichen Neutralität‹ führen. (Comtesse, 2021, S. 60)

Wird am Toleranzbegriff festgehalten, wäre darüber zu reflektieren, welche Art von *Toleranz* im Diskurs angestrebt werden soll, um das mehrfach erwähnte Ziel des Respekts vor anderen Religionen und Kulturen erreichen zu können. Nur wenn den anderen ein Anspruch auf Wahrheit zugesprochen wird, auch wenn dies nicht eigenen Überzeugungen entspricht, kann sich Respekt entwickeln. Die anderen werden damit nicht nur respektiert, sondern ihre Werte und Ideale als ethisch wertvoll erachtet (Forst, 2003). In den Worten von Bhikhu Parekh (2000): »Respect for a culture therefore means respect for a community's right to its culture and for the content

and character of that culture« (S. 176). Eine solche Toleranz bedingt ein reflexives Verhältnis zur eigenen Person und zu eigenen Überzeugungen (Rommelspacher, 2017, S. 387). Dies lässt sich als standpunktbezogene Toleranz bezeichnen, die es sowohl Lehrpersonen wie auch Lernenden ermöglichen würde zu erkennen, dass ihr Standpunkt einer von vielen möglichen ist. Eine solche Toleranz könnte einen Perspektivenwechsel ermöglichen (Schellenberg, 2021), der das geforderte Verstehen von anderen vielleicht zu begünstigen vermag.

Normative Annahmen zu Religion, wie sie in vorliegender Analyse mehrfach zu finden sind, stellen indes eine herausfordernde Aufgabe für dieses Fach dar, welches Bekenntnisunabhängigkeit als wesentliches Merkmal hat (Riegel, U. & Helbling, 2021). Der Unterricht hat den Religionen laut gesetzlichen und lehrplanerischen Grundlagen unvoreingenommen gegenüberzutreten und diese gleichwertig zu behandeln (Ebel, 2015), sowie ihnen aus einer Außenperspektive zu begegnen (Frank & Bleisch, 2015). Daher ist die Bewusstmachung des eigenen Standpunkts in der Lehrer:innenausbildung zentral (Helbling & Schallberger, 2019, S. 369). Weiter lässt sich angelehnt an Katharina Neef (2021) feststellen, dass es genauso wie ein religionsfeindliches auch ein religionsaffirmatives Bias zu vermeiden gilt. Dies kann gelingen, wenn man eine beobachtende Perspektive einnimmt (Frank, 2015, S. 51) und ein religiöses Lernen vermeidet, wie es im Diskurs teilweise vorgesehen wird.

Die in der Fachdidaktik bereits angedachte *Anbindung an den Sachunterricht* könnte mit Bezug auf die festgestellte Normativität ebenfalls Hilfestellungen bieten, indem auf Elemente aus dem bereits erwähnten und für die politische Bildung relevanten »Beutelspacher Konsens« zurückgegriffen würde (Schiele & Schneider, 1977, S. 173–174). Dieser ist in der Religionskunde bereits mehrfach rezipiert worden (etwa Bleisch, 2015; Ebel, 2015; Helbling, 2012). Im Sinne des Überwältigungsverbots sollte bei den Lehrpersonen in ihrer professionellen Rolle eine Zurückhaltung der eigenen Werthaltungen und Meinungen geschult werden. Ebenso könnte vermehrt auf die Pluralität und Kontroversität von Themen aufmerksam gemacht werden. Dabei wäre es gleichfalls erwähnenswert, wenn ein Thema im öffentlichen Diskurs gerade nicht kontrovers diskutiert wird, wie dies in Bezug auf den Buddhismus, zumindest bis vor Kurzem, noch mehrheitlich der Fall gewesen ist.[2]

Zudem könnte nach den Gründen gefragt und vergleichend betrachtet werden, warum gewisse Religionen besonders von positiv oder negativ konnotierter Berichterstattung betroffen sind. Dadurch könnte ebenfalls verhindert werden, dass einzelne Deutungen der Lehrperson oder jene von bestimmten Lernmedien als Wahrheitsgebot vermittelt werden. Die bereits erwähnte Unterscheidung zwischen Fakten und Deutungen könnte wiederum helfen, Meinungen von wissenschaftlich produziertem Wissen zu unterschieden, eine Kompetenz, die in Anbetracht der aktuel-

2 In jüngster Zeit gelangen zunehmend Missbrauchsskandale, in die buddhistische Lehrer und Gruppierungen involviert sind, an die Öffentlichkeit; vgl. etwa Walther, 2023, 2. Januar.

len Informationsmöglichkeiten via nicht quellensensiblem Chat-GPT und autor:innenenlosen Internetartikeln an Bedeutung gewinnen dürfte. Ebenso könnte kritisches Denken eingeübt werden, was mit Bezug auf diese Forschung als ein Hinterfragen von Gegebenem verstanden wird (Minkyung, 2021; Roew, 2017, S. 19; Schiele & Schneider, 1977, S. 173–174), um Normativität zu durchschauen.

Überdies könnte auf die *Normenkritische Didaktik* zurückgegriffen werden, welche die Geltung von etablierten Werten hinterfragt und damit der willkürlichen Normativität etwas entgegensetzt, wie Wolfgang Fischer bereits 1972 ausführt:

> Es geht in dieser Konzeption von Pädagogik nicht um eine prinzipielle Frontalstellung gegen die bestehende Kultur, gegen etablierte Wertvorstellungen und normative Ordnungen. Der Erzieher, der ihr zugetan ist, wird selber eine positionelle Wertauffassung haben […] aber diese seine oder die konkret-allgemeine Bewusstseinsposition erscheint gerade nicht als zu reproduzierende, sondern als Substrat der rational zu führenden Auseinandersetzung. Erziehung und Unterricht wenden sich den vorhandenen Erscheinungen der Kultur zu, weil sie das gesellschaftliche Existieren mitbestimmen und weil sie Anlass sind, Wertentscheidungen begründet treffen zu lehren und zu lernen. Aber konkret gewordene Wertvorstellungen, Sinneseinstellungen und Normkonstellationen fungieren als kritisch zu durchdenkende Problemantworten, nicht als durchzusetzende, anspruchsberechtigte Phänomene. (S. 132)

Diese Form der Didaktik lehnt sich auch an den *kritischen Rationalismus* an, der moralische Vorstellungen nicht als Dogmen betrachtet, sondern nur als vorläufig gültig, wobei diese einer kritischen Prüfung unterzogen werden müssen (Roew, 2017, S. 29), um nicht ungefiltert in die Vermittlung zu fließen. Wie Hannah Arendt bemerkt (1994), gilt überdies, dass Kinder »um der Offenheit der Zukunft willen nicht als Mittel für Projekte der Weltveränderung beansprucht werden« (S. 18) dürfen, auch nicht in der Schule.

Ebenso könnten Ideen der *transformatorischen Bildung* Eingang in die Lehrer:innenausbildung finden (Förster et al., 2019; Kokemohr, 2007; Koller, 2018; Taylor, E.W., 2017). Hierbei sollen unkritisch aneignete Perspektiven und (Wert-)Haltungen hinterfragt werden, um deren Bedeutungen neu auszuhandeln. Angestrebt wird ein Paradigmenwechsel. Das in Dialog treten mit anderen und deren Ansichten, sowie eine Reflexion über die eigenen Erfahrungen sind dabei zentral. Es soll nicht nur darüber nachgedacht werden, wie man denkt und handelt, sondern überdies, warum man zu diesen Überzeugungen gekommen ist.

Schließlich zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Fachperspektiven *Religionskunde und Ethik* von Lehrpersonen miteinander in Bezug gebracht werden, wobei sich eine gewisse Unklarheit dazu andeutet, ob und wie diese Perspektiven sich zueinander verhalten. Daher gälte es darüber nachzudenken, welche An-

knüpfungspunkte gemacht werden können, ohne rechtliche und lehrplanerische Grundlagen des Faches zu tangieren. Es finden sich im Diskurs Setzungen, die implizieren, dass Ethik einen eigenen Teilbereich bilden soll, der parallelisiert zu Religionen/Kulturen zu verstehen ist. Hier sind insbesondere die getrennten Lehrplankompetenzen wie auch die separaten Lehrmittel zu nennen. Die Teilbereiche verfolgen etwa der Ansicht von Helbling (2015) nach unterschiedliche Zielsetzungen. So gehe es beim Fachbereich Religionen/Kulturen um eine Sensibilisierung für das religiöse (und weltanschauliche) Feld, während bei Ethik die Sensibilität für philosophische und ethische Fragen im Vordergrund stehe. Bei Religions- und Kulturkunde stehe überdies eine deskriptive Kontextualisierung im Vordergrund, während bei der Ethik eine Universalisierung, die auch reflexiv-normenprüfend sowie evaluierend agiere, auszumachen sei. Aufgrund des Lehrplans 21 und des Lehrmittels lässt sich feststellen, dass die Grundlegung für das Verständnis von Ethik in Anlehnung an eine säkulare Philosophie aus dem Erbe der Aufklärung entwickelt worden ist (Pfister, 2011). Wie diese jedoch genau zu verstehen ist, kann nicht Thema dieser Analyse sein und muss an anderer Stelle ausgearbeitet werden. Die vorliegende Analyse zeigt auf, dass ein unreflektiertes Zusammenführen der Bereiche, respektive eine Unklarheit über die jeweiligen Bereiche unter Umständen zu einem Bewerten von Religionen und zu Absichten der Vermittlung von religiösen Werten beitragen kann, welche, wie mehrfach erwähnt, den Gesetzesgrundlagen sowie den Lehrplangrundlagen widersprechen. Dies schließt jedoch nicht aus, dass sich in der Vermittlung Schnittmengen von Ethik und Religionskunde ergeben können, mit welchen sich die Lehrpersonen auseinandersetzen müssen, etwa wenn Lernende ihrerseits in religionskundlichen Unterrichtssequenzen ethische Fragestellungen aufwerfen oder umgekehrt in der Ethik religionsbezogene Sichtweisen einbringen. Ebenso können sich im alltäglichen Handeln von Personen ethische und religiöse Motive und Fragestellungen mit vielen weiteren Handlungsgründen vermischen (Das, 2012). In der Fachdidaktik gälte es daher darüber nachzudenken, wie mit dieser Tatsache umgegangen werden soll.

Mit Bezug auf den *religiösierenden Blick auf die Gesellschaft und Subjekte* wäre es, wie bereits erwähnt, wünschenswert, das »Weltreligionenparadigma« zu dekonstruieren, beginnend bei der Ausbildung der Lehrpersonen. Ebenso müsste über die Einteilung des Lehrmittels, einzelne Religionen getrennt zu thematisieren, kritisch nachgedacht werden. Auch die eurozentrische Konzentration auf die fünf im Diskurs als Weltreligionen klassifizierten Religionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus wäre zu überdenken. Künftige Portraits würden Menschen vorzugsweise umfassender abbilden und nicht nur auf ihre Religiosität fokussieren. Die Wahl von *believers without belonging* (Davie, 1994) oder Menschen, die einer bestimmten Gemeinschaft angehören, aber nicht (mehr) glauben und oder praktizieren, wäre ebenfalls zu begrüßen. Dazu könnte das Konzept des »*boundary blurring*« (Alba, 2005) hilfreich sein, wobei Religion als ein

Identitätsmarker von vielen anerkannt wird und fließende Übergänge zu anderen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen wie auch zu anderen Anteilen eines Individuums konzeptualisiert werden. Es gälte Menschen in ihren verschiedensten Identitätsaspekten zu erfassen, wenn man ihnen gerecht werden will (Maalouf, 2000).

Wie im Kapitel IV, Exkurs zu 1 ausgearbeitet, nehmen *Überzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen sowie ihre biografischen Prägungen* Einfluss darauf, was als vermittlungswert betrachtet wird. Lehrpersonen unterschieden sich schließlich darin, ob und wenn ja, wie stark sie ihre persönlichen Überzeugungen im Bereich Religion vom Unterricht fernhalten können oder nicht. Für die Fachdidaktik stellt sich daher die Frage, wie damit umgegangen werden will. Eine mögliche Folgerung wäre, in der Lehrer:innenausbildung Alltagsvorstellungen von Lehrpersonen vermehrt in Erfahrung zu bringen und damit zu arbeiten. Überdies sollte darüber nachgedacht werden, wie Lehrpersonen zu einer Wahrnehmung ihrer eigenen Prägungen und Werthaltungen sowie Bewertungen und zu einem bewussten Umgang mit ebendiesen angeleitet werden können. Aufgrund dieser Analyse ist jedoch die Einflussnahme der Ausbildung auf bereits längerfristig verankerte Konzepte bei den Lehrpersonen kritisch zu beurteilen. So zeigt sich in gewissen Aussagen von Lehrpersonen, dass ihnen zwar die in der Ausbildung vermittelten Prämissen bekannt sind, sie diese aber trotzdem nicht einhalten möchten oder können.

Bei Lehrpersonen kann anscheinend auch das Gefühl entstehen, dass sie ihre Werthaltungen oder Prägungen unterdrücken müssten; dass ihre Religion im Diskurs am schlechtesten repräsentiert sei. Wie das nachfolgende Beispiel von Selina zeigt, führt dies zu einer Gegenreaktion, bei der die eigene Haltung erst recht in den Unterricht hineingetragen wird. Selina äußert ihre Unzufriedenheit mit der Darstellung des Christentums im Lehrmittel »Blickpunkt 3« insbesondere im Vergleich mit jener der anderen Religionen. Überdies kritisiert sie die Einführungsvorlesung in das Christentum als »die schlechteste«. In ihrer Aussage wird das Christentum dabei als »unsere« Religion kategorisiert:

> Aber im Christentum merkst du einfach, dass die, die das Buch gemacht haben, nicht ihre eigene Religion in den Vordergrund stellen wollten und sagen: ›Boah, die ist cool‹, oder, sondern man hat es versucht so, finde ich, und genau so bei den anderen haben sie: ›Boah, das ist toll und das ist toll und schau mal‹ und beim Christentum: ›Jaja, unsere Religion gibt es auch noch‹, wirklich, dass ich so denke, oder, es ist ein riesen Effort das dann so hinzubringen, dass auf ein gleiches Niveau zu heben, weil am Anfang habe ich immer gefunden so: eigentlich sage ich euch beim Unterricht alle Religionen sind cool, aber das Christentum ist doof und langweilig und das stimmt so nicht oder und ja, das, dort fehlt wie ein anderes Auge, was/was das auch, als das Buch entstanden ist, finde ich (lacht). (Selina)

An anderer Stelle des Interviews erklärt sie schließlich ihre Lösung des Problems der aus ihrer Sicht unpassenden Darstellung des Christentums im offiziellen Lehrmittel und verbindet dies damit, im Unterricht offen zu ihrer Religion stehen zu wollen:

> […] aber ist halt auch mega risikobehaftet, weißt du, weil du darfst ja deine Religion nicht in den Vordergrund stellen, weißt du, und ich schaue jetzt ganz hardcoremäßig im Christentum mit den Schülern den ›Gott kennen‹, Film, ist die Webseite ›Gottkennen.ch‹ und sind vor allem Freikirchen Christen, die erzählen, warum sie an Gott, an Jesus glauben, wie sie zu der Religion gekommen sind, wie sie quasi bekehrt worden sind, und es ist aber wirklich, es sind halt wirklich die, die sagen: ›Boah, das ist die einzig wahre Religion‹, aber, dort spürst du wenigstens einmal warum oder wie sich Leute für diese Religion begeistern können und das fehlt im Lehrmittel einfach komplett und ich möchte meine Schüler nicht zu Freikirchen Christen machen, ich möchte aber auch nicht sagen, es ist falsch, weißt du, also so ein wenig, ich finde auch dort, es ist immer so die Frage vom Maß, und, ja also das ist das Einzige, was ich bis jetzt gefunden habe, von dem ich sagen musste; Ich kann jemanden zeigen, der Freude an seiner Religion hat, oder, und mir ist irgendwann mal aufgefallen, weißt du, so im zweiten, dritten Jahr, das wenn die Schüler mich fragen: ›Was haben sie für eine Religion? ›, dass ich mich wie fast nicht getraue zu sagen: ›Ich bin Christ‹ und da musste ich sagen: Irgendetwas stimmt doch einfach nicht, weißt du so, das kann es doch nicht sein, und das ist ja, weil du immer, ja, man drängt sich niemandem auf, ja, das Christentum hat halt auch seine Vergangenheit, oder aber so ja, wo ich denke, es ist uh schade, und inzwischen sage ich jeweils: ›Ja, ich bin Christ, ich bin christlich aufgewachsen und ich würde mich als Christ bezeichnen‹ […] (Selina)

Die Tatsache, dass sie sich am Anfang kaum getraut habe, ihre Zugehörigkeit zum Christentum zu äußern, muss auch im Zusammenhang mit der nachfolgend beschriebenen Sequenz in der Ausbildung gelesen werden, in der sie eine Person mit Bezug auf die Thematik Religion interviewen sollte:

> […] dann hat der [Name Ausbildner:in] gefragt: ›Ja wer nimmt wen?‹, und ich habe dann gesagt: ›Ja eben, da mit dem Pfarrer von unserem Dorf‹ und so und er so: ›Ja, aber, du bist doch Christ?‹ Und ich so: ›Ja‹, und, ja aber nein, ich müsse eine Religion nehmen, die ich nicht kenne, und ich so: ›Ja, was heißt denn, eine Religion nehmen, die ich nicht kenne?‹ Oder, und dann musste ich sagen, ja, und dann ist das so hin- und her […] (Selina)

Die in ihren Augen unattraktive Darstellung des Christentums in der Ausbildung und im Lehrmittel sowie die Tatsache, dass ihr in ihrer Wahrnehmung in der Ausbildung eine Befragung einer christlichen Person verwehrt worden ist, führen zusammen mit anderen Faktoren zur Reaktion, dass sie nun freikirchliche, »begeis-

terte« Christ:innen im Unterricht abbildet und das offizielle Lehrmittel hier nicht verwendet.

Mit Blick auf die eruierten Tendenzen scheint schließlich eine *rassismuskritische Fachdidaktik* in der Lehrer:innenbildung von Wichtigkeit. Dieser geht es um die »Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte« (Fereidooni & Simon, 2022, S. 1) um deren Reproduktion zu vermeiden. Rassismuskritik will in diesem Verständnis zum Thema machen:

> […] in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus stärken. Rassismuskritik zielt darauf ab, auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen. (Mecheril & Melter, 2010, S. 172)

Daran anschließend soll das Unterrichten nicht als neutrale, sondern als kulturelle Tätigkeit gedeutet werden. Daher müssen geschichtliche, politische und machttheoretische Verhältnisse in einer rassismuskritischen Lehrer:innenausbildung reflektiert werden (Fereidooni & Simon, 2022, S. 5).

3. Rückblick und Vorschläge für anschließende Forschung

In Bezug auf die *Reichweite der Untersuchung und deren Grenzen* lässt sich feststellen, dass einige der festgestellten Deutungsmuster nicht spezifisch nur für den Buddhismus gelten dürften, beispielsweise die Religiösierung oder Essentialisierung, wie sich dies beispielhaft in gewissen Aussagen von Lehrpersonen mit Bezug auf andere Religionen spiegelt. Buddhismus, als eine der laut Lehrplan 21 und Lehrmittel Blickpunkt 3 zu behandelnde Religion, stellt einen exemplarischen Zugang dar, um diskursrelevante Äußerungen erhalten zu können. Die Aussagen und Erkenntnisse, welche sich nicht spezifisch auf den Buddhismus beziehen, sind insbesondere beachtenswert, da nicht nach diesen gefragt worden ist, sondern sich diese in der Analyse ohne externen Stimulus gezeigt haben. Ebendies lässt sich für das eruierte Deutungsmuster der Normativität aussagen, welches in der vorliegenden Arbeit exemplarisch im Zusammenhang mit dem Fokus Buddhismus erforscht worden ist, jedoch auch unabhängig davon forschungsrelevant scheint.

Ebenso zeigen sich in dieser Analyse Problemstellungen, die für die Fachdidaktik als solche von Interesse sind, wie vorhergehend ausgearbeitet worden ist; etwa die Frage nach dem Zusammenhang und/oder der Abgrenzung der drei in der Namensgebung präsenten Bereiche Religionen, Kulturen, Ethik oder das Verständnis

der jeweiligen Bereiche, sowie die Fragen nach fachdidaktischen Grundtendenzen und Zugangsweisen in diesem Fachgefäß. Überdies sind jene Themen zu nennen, welche im Kapitel zu Folgerungen für die Fachdidaktik V, 2 mit Bezug auf die Lehrpersonen erwähnt worden sind.

Auch allgemeindidaktische Diskussionspunkte eröffnen sich aufgrund dieser Analyse, wie die Definition des Begriffs Lebensweltbezug oder die Frage nach Prozessen der Didaktisierung von Unterrichtsthemen, welche für sämtlichen schulischen Unterricht von Bedeutung sind.

Aufgrund der Anlage der Untersuchung sind die Resultate nicht direkt auf Fachkonzeptionen in anderen Kantonen oder Ländern übertragbar. Diese Arbeit stellt eine zeitlich und räumlich beschränkte Bestandesaufnahme dar. Wie im Kapitel II, 1.3 beschrieben, unterscheiden sich diese Fächer in ihrer Konzeptualisierung zum Teil maßgeblich. Die Festsetzung auf den Kanton Zürich und die Sekundarstufe I erfolgte, wie im Kapitel III, 3.2 ausführlich erklärt, um eine angemessene Breite an Diskursdokumenten analysieren zu können, welche sich auf denselben Diskurs zurückgehen und daher aufeinander bezogen werden können. Gesamthaft festgestellte Themen, wie die Festsetzung oder die Einteilung in »fremd« und »eigen«, dürften ebenso für andere Diskurse interessant sein, auch wenn diese dort eigens erforscht werden müssten. Dies gilt gleichermaßen für die im Kapitel V eruierten Problemstellungen und daraus abgeleiteten Empfehlungen, welche auch für die Fachprofile anderer Kantone und Länder relevant sein dürften, um Anhaltspunkte für eigene Forschungen und vorhandene Tendenzen zu erhalten. Zum effektiven Unterricht kann diese Studie keine Aussage machen, da lediglich die Vermittlungsabsichten sichtbar gemacht worden sind.

Es gilt zu betonen, dass diese Forschung explizit nach Religion und Buddhismus gefragt hat und die Resultate der Analyse in diesem Lichte zu betrachten sind. Durch die »eigenen Agenden« (Deppermann, 2013) der Lehrpersonen und der dies zulassenden Befragungsart haben sich jedoch auch Aussagen über Religion(en) und Buddhismus an Stellen des Interviews ergeben, an denen nicht danach gefragt worden ist.

Durch die Befragung der Lehrpersonen ist überdies eine gewisse Dekontextualisierung gegeben, da diese im Gespräch gedanklich abrufen müssen, was nicht unmittelbar geschieht. Gewisse Überzeugungen sind durch Befragungen nicht zugänglich, wie in den Ausführungen zur Zugangsweise und Forschungsmethoden dargelegt worden ist.

Zusätzliche Expert:inneninterviews mit am Diskurs beteiligten Akteur:innen wie Fachdidaktiker:innen könnten eine wünschenswerte Ergänzung darstellen, auf die aus Gründen der zeitlich und personell beschränkter Ressourcen im Rahmen dieser Forschung verzichtet werden musste. Ausbildner:innen ausführlicher zu befragen würde ermöglichen, die Analyse zu ergänzen, indem diese Kontext zu den analysierten religionswissenschaftlichen und didaktischen Materialien liefern

könnten, insbesondere, da bisher kein Studienbuch oder Skript vorliegt und einzelne Dozierende daher auch selbst geeignete Konzepte und Inhalte zusammentragen müssen.

In *anschließenden Forschungen* wäre es begrüßenswert, wenn solch eine Analyse mit Bezug auf den Islam durchgeführt werden könnte, da dieser von Lehrpersonen mehrfach genannt worden ist. Dies könnte Aufschluss darüber geben, welche der aufgeführten Tendenzen nur für den Buddhismus gelten und welche religions-unspezifisch sind. Im Anschluss an die vorliegende Forschung könnte in Unterrichtsbeobachtungen eruiert werden, ob und inwiefern sich der vorgefundene Diskurs im Unterricht abbildet, um Erkenntnisse zur tatsächlichen Umsetzung zu erhalten. Die vorliegenden Ergebnisse könnten dabei als Ausgangslage dienen, um ein Forschungsvorhaben zu formulieren und Interessensbereiche zu eruieren.

Da sich ein Zusammenhang zwischen den Religionskonzepten, Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrpersonen sowie ihren Vermittlungsabsichten gezeigt hat, könnte vertieft betrachtet werden, wie dieser zu erklären ist, um wertvolle Einsichten für die Lehrer:innenausbildung zu gewinnen. Ebenso stellt die vorliegende Analyse eine historisch spezifisch festgelegte Zeitaufnahme dar. Sollten neue Lehrmittel und Lehrpläne sowie Änderungen in der Lehrer:innenausbildung und der dort verwendeten Materialien erfolgen, könnten diese nach einer gewissen Zeit erneut analysiert werden, um zu eruieren, wie sich diese Veränderung einzelner Parameter im Diskurs niederschlägt.

Weiter könnte durch eine solche Forschung in anderen Kantonen und Ländern mit religionskundlichem Unterricht eruiert werden, welche Erkenntnisse übertagbar sind und welche nicht. Einzelne Zusammenhänge von unterschiedlichen Deutungsmustern könnten ebenfalls erforscht werden, da noch nichts dazu ausgesagt werden kann, etwa welche Religionsbegriffe mit welchen Wertvorstellungen korrelieren. Zu einzelnen eruierten Deutungsmustern, namentlich dem Religionsbegriff, der Normativität und dem Lebensweltbezug, wären weitere Forschungen ebenfalls hilfreich, um diese vertiefter zu betrachten. Von Interesse wäre es schließlich außerdem, die Wege der Einflussnahmen des medialen und gesellschaftlichen Diskurses auf den schulischen genauer zu betrachten, um die dahinterliegenden Vorgänge der festgestellten Bewahrung solcher Tendenzen sichtbar machen zu können.

4. Schlusswort

Die vorliegende Analyse hat im schulischen Diskurs implizit Vorhandenes mit Bezug auf Buddhismus und Religion als Konzept und als Vermittlungswissen sichtbar gemacht, systematisiert, mit relevanten Theorien in Verbindung gebracht und als Gesamtbild betrachtet. Dadurch sind mögliche Problemstellen eruiert worden. Die vorgestellten Analysen, Diskussionen und Schlussfolgerungen können daher An-

satzpunkte bilden für die Weiterentwicklung von religionskundlichem Unterricht, in welchem die eruierten Missrepräsentationen von Buddhismus und Religion(en) bestenfalls vermieden werden können.

Erstrebenswert scheint insbesondere eine Horizonterweiterung, wobei Unbekanntes nicht mehr nur durch die Brille des Eigenen beurteilt wird. Ebenso ist ein Anerkennen von Ambiguität und offenen Fragen, ja der Unerwünschtheit, Religion(en) und Buddhismus im Sinne einer Kästchenbildung erfassen und darstellen zu können, zentral, auch wenn dies im schulischen Kontext, der nach Didaktisierung verlangt, kontraintuitiv erscheinen mag. Als selbstverständlich Erachtetes müsste nochmals einer eingehenden Prüfung unterzogen werden, um die gefällten Entscheide zur Vermittlungsweise von Religion(en) auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext geeigneter legitimieren zu können.

Akteur:innen des schulischen Feldes ernst zu nehmen, bedeutet auch, ihnen Ambiguität und Meta-Diskurse zuzumuten, sie dazu zu befähigen, kritisch mit der vorhandenen Informationsfülle umzugehen. Lehrpersonen sind hierbei darauf angewiesen, dass die ihnen in der Ausbildung zugeführten und für den Unterricht zu verwendenden Dokumente religionswissenschaftlich und fachdidaktisch aktuell, auf mögliche Konnotationen geprüft und kongruent sind. Die Umsetzung eines den Diskursprämissen entsprechenden und an zeitgenössischen Paradigmen orientierten religionskundlichen Unterrichts kann nicht allein den Lehrpersonen aufgelastet werden.

Was in der Schule (re)produziert wird, findet schließlich Eingang in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs und ist auch deshalb von Bedeutung, da wie eingangs erwähnt, zentrale Fragen des gesellschaftlichen Miteinanders mit der öffentlichen Rezeption von Religion(en) und ihren Angehörigen zusammenhängen. Ein religionskundliches Schulfach vermag wohl nicht gesellschaftliche Probleme zu lösen, aber vielleicht durch eine differenzierte Betrachtungsweise von Religion(en) Impulse für Veränderungen zu geben oder zumindest gesellschaftlich kursierende Stereotypisierungen und Festsetzungen nicht weiter zu befördern.

Dank

Mein Dank gilt an erster Stelle meinen Betreuungspersonen, Prof. Dr. Roland Reichenbach, Prof. Dr. Ulrich Pagel und Prof. Dr. Petra Bleisch, welche mich mit ausführlichen Rückmeldungen und stetiger Präsenz durch diese Arbeit begleitet haben.

Diese Arbeit fußt auch auf der Unterstützung aus meinem Umfeld. Allen voran sei meinen Eltern, Ulrich und Erika, gedankt, die mich auf meinem Weg immer bedingungslos unterstützt und mir die Freude am Lernen vorgelebt haben.

Ebenso danke ich von ganzem Herzen meinem Mann, Seyfou Ed'dine. Ohne deine Unterstützung wäre insbesondere die Endphase dieser Arbeit schwerlich machbar gewesen. Danke fürs Dasein und Zuhören, Aufmuntern, Layouten und insbesondere für das Abnehmen zahlreicher Alltagslasten, damit ich mich voll auf diese Arbeit konzentrieren konnte.

Auch all meinen Freund:innen und Wegbegleiter:innen möchte ich auf diesem Weg danken; jenen hier in Zürich wie jenen aus meiner Zeit an der SOAS in London, die mich ermutigt haben, diesen Weg zu gehen.

Gedacht sei überdies an meine bereits verstorbene Wahlgroßmutter Anita, die für mich ein großes Vorbild war und mich gelehrt hat, nicht so leicht aufzugeben im Leben.

Gedankt sei gleichfalls Prof. Dr. Christoph Uehlinger, der mit meiner Anstellung am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich im Sommer 2023 darauf vertraut hat, dass ich diese Arbeit zeitnah fertigstelle.

Überdies danke ich insbesondere allen Lehrer:innen, die sich Zeit genommen haben mit mir zu sprechen, wie auch Michael Zangger, Urs Schellenberg und allen weiteren Auskunftspersonen.

Diese Arbeit ist auch meinen ehemaligen Schüler:innen gewidmet, die mich durch ihre Fragen und Gedanken dazu angeregt haben, mehr über die Vermittlung von Religion(en) nachzudenken und die teils unter schwierigsten Umständen trotzdem gewillt waren, sich auf das Lernen von Neuem einzulassen.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Tibet Institut Rikon © Foto Lea Sara Mägli 22
Abb. 2: Wat Thai Srinagarin: Gretzenbach, Buddhistisches Zentrum, zVg/picswiss.ch 23
Abb. 3: Überblick Lehrplan Volksschule Kanton Zürich, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a 33
Abb. 4: Titelbild Lehrmittel Blickpunkt 3, Zangger et al., 2013a, © Foto Lea Sara Mägli 98
Abb. 5: Religionswissenschaftliches Dreieck, Bochinger & Frank, 2015, S. 350. 134
Abb. 6: Illustration Reportage Loy-Krathong, Zangger et al., 2013a, S. 154, © David Coulin ..157
Abb. 7: Lama Pema Wangyal und Knochenreliquie, Zangger et al., 2013a, S. 162, © David Coulin 162
Abb. 8: Zen-Zentrum Zürich, sitzende Meditierende, Zangger et al., 2013a, S. 167, © David Coulin 165
Abb. 9: Elvis von Arx, Zangger et al., 2013a, S. 167, © David Coulin 166
Abb. 10: Mönche in Rikon am Esstisch, Zangger et al., 2013a, S. 160, © David Coulin 167
Abb. 11: Frau mit Räucherstäbchen wie im Lehrmittel Bracht, 2013, S. 77, © iStock.com/smithore 169
Abb. 12: links, Dalai Lama in Rikon, Zangger et al., 2013a, S. 159, © David Coulin 186
Abb. 13: rechts, Blick unter ein Lesepult, Zangger et al., 2013a, S. 159, © David Coulin 186

Literaturverzeichnis

Adamina, M. (2008). Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum –, zeit -und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1.,3., 5., und 7. Schuljahres im Kanton Bern. Dissertation. Wilhelms-Universität.

Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. Ethnic and Racial Studies, 28(1), 22–49.

Alberts, W. (2006). European models of integrative religious education. In P. Michael & E. Franke et al. (Hg.), Religious Harmony: Problems, Practice and Education, Proceedings of the Regional Conference of the International Association for the History of Religions Yogyakarta and Semarang, Indonesia (S. 267–278). De Gruyter. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110901283.267/html

Alberts, W. (2007). Integrative Religious Education in Europe: a study-of-religions approach. De Gruyter. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110971347/html

Alberts, Wanda. (2008a). Didactics of the study of religions. Numen, 55. (2–3), 300–334.

Alberts, W. (2012). Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 299–312). De Gruyter. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110258936.299/html

Alberts, W. (2017). Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticisms of the World Religions Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions. In A. Hughes, R. McCutcheon & K. von Stuckrad (Hg.), Method and Theory in the Study of Religion 29 (S. 443–458). Brill.

Alberts, W. (2023). Religionskunde. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & Ch. Wöstemeyer (Hg.), Handbuch Religionskunde in Deutschland (S. 3–20). De Gruyter. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110694536-001/html

Alberts, W., Junginger, H., Neef, K. & Wöstemeyer, Ch. (2023). Handbuch Religionskunde in Deutschland. De Gruyter. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110694536/html

Almond, P. (1988). The British discovery of Buddhism. Cambridge University Press.

Altglas, V. (2014). From Yoga to Kabbalah: Religious Exoticism and the logic of bricolage. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199997626.001.0001

Andreassen, B.-O. & Lewis J.R. (2014). Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies. Equinox.

Angermuller, J. & Schwab, V. (2014). Zu Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen in der Diskursforschung. In A. Ziem et al. (Hg.), Diskursforschung – Ein interdisziplinäres Handbuch (S. 645- 649). transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.645

Antes, P. (1986). Systematische Religionswissenschaft. Eine Neuorientierung. Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft, 70, 214–221.

Antes, P. (1998). Religionswissenschaftliche Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der evangelische Erzieher 50 (4), 416–423.

Arendt, H. (1994). Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Piper.

Arnold, E. (2005 [1879]). The light of Asia. Book Jungle.

Arweck, E. & Ipgrave, J. (2017). The qualitative strand: listening in depth. In E. Arweck (Hg.), Young People's Attitudes to Religious Diversity (S. 19–30). Routledge.

Asad, T. (1993). Genealogies of Religion. Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam. MD.

Attia, Iman (2013). Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit. Journal für Psychologie, 21 (1): www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/258/297

Austerfield, D. (2021). Theorie und Praxis eines ~~werteneutralen~~ Ethikunterrichts. In K. Minkyung, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hg.), *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Werteneutralität* (S. 65–80). Opladen.

Baalmann, W. & Frerichs, V., Weitzel, H., Gropengiesser, H. & Kattmann, U. (2004). Schülervorstellungen zu Prozessen der Anpassung – Ergebnisse einer Interviewstudie im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 10, 7 -28.

Bachmann-Medick, D. (2016). Cultural Turns, new orientations in the study of culture. De Gruyter. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110402988/html

Backus, J. & Cush. D. (2008). Buddhism within the English state school system. In M. Deegalle (Hg.), Dharma to the UK: a centennial celebration of Buddhist legacy (S. 231–246). World Buddhist Foundation.

Baker, S. E. & Edwards, R. (Hg.). (2012). How many qualitative interviews is enough? Discussion Paper. National Centre for Research Methods. http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/.

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

Bardon, A., Birnbaum, M., Lee, L. & Stoeckl, K. (2015). Pluralism and Plurality. In A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (Hg.), Religious Pluralism. A Resource Book (S. 1–9). European University Institute. 10.2870/860588

Bascio, T. & Hoffmann-Ocon, A. (2010). Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen. Zwei Fallbeispiele. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 28, 20–32. https://doi.org/10.25656/01:13728

Bättig, A. (2021, 4. Oktober). Selbsthilfe in Krisenzeiten: Mit Achtsamkeit zu mehr innerer Ruhe. Tages Anzeiger.

Bauer, T. (2018). Die Vereindeutigung der Welt – über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Reclam.

Baumann, M. (2000). Buddhism in Switzerland. Journal of Global Buddhism, 1, 154–159. https://doi.org/10.5281/zenodo.1310717.

Baumann, M. (2001). Global Buddhism: Developmental Periods, Regional Histories, and a New Analytical Perspective. Journal of Global Buddhism, 2, 1- 43. https://doi.org/10.5281/zenodo.1310640

Baumann, M. (2012). Modernist interpretations of Buddhism in Europe. In D. L. McMahan (Hg.), Buddhism in the modern World (S. 113 -136). Routledge.

Baumann, M. (2018). Geschichte und Analyse der Anpassung und Etablierung des Buddhismus in Ländern ausserhalb Asiens. In M. Hutter (Hg.), Der Buddhismus III: Ostasiatischer Buddhismus und Buddhismus im Westen (S. 377–448). Kohlhammer.

Baumann, M. & Behloul, S. M. (2005). Einleitung. Zur Aktualität von Religion und religiösem Pluralismus. In M. Baumann & S. M. Behloul (Hg.), Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven (S. 7–17). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839403501

Baumann, Z. (2005). Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburger Edition.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469–520. http://link.springer.com/10.1007/s11618-006-0165-2

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp.

Beltz, J., Hagdorn, A., Krüger, P., Pons, J. & von Przychowski, A. (2018). Buddhismus-ABC. Museum Rietberg Zürich.

Berger, P. (2015). Altäre der Moderne: Religion in pluralistischen Gesellschaften. Campus.

Berger, P. & Luckmann, T. (2018 [1966]). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit (27. Aufl.). Fischer Taschenbuch.

Berkwitz, S.C. (2016). Textbook Buddhism: introductory books on the Buddhist religion. Religion, 46 (2), 221–246. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0048721X.2015.1091217

Bergmeier, R. (2016). Christlich-abendländische Kultur. Eine Legende. Über die antiken Wurzeln, den verkannten arabischen Beitrag und die Verklärung der Klosterkultur. Alibri.

Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. Zeitschrift für Religionswissenschaft, 19 (1/2), 3–55. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfr-2011-0001/html

Bernet, M., Giezendanner, H., Schmid, K., Senn, P. & Zangger, M. (2013). Blickpunkt – Religion und Kultur. 2, [Schülerbd.]: Mittelstufe: [4-.6. Schuljahr] (Interkantonale Lehrmittelzentrale & Pädagogische Hochschule Zürich, Hg.; 1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.

Bernstein, B. (2000). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Lanham.

Bernstein, B. (2003). The structuring of pedagogic discourse. Routledge.

Beyer, P. (2006). Religion in Global Society. Routledge.

Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid, K. (Hg.) (2015). Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch. hep.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010). Religion und Kultur – Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. (3., unveränderte Aufl.).

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017a). Lehrplan Volksschule: Religionen, Kulturen, Ethik – Kompetenzaufbau 3. Zyklus. https://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb_id=6&f_id=5

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017b). Lehrplan Volksschule Kanton Zürich: Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitendes Kapitel. https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Fachbereich_NMG.pdf

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017c). Lehrplan Volksschule Kanton Zürich. Grundlagen. https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_Grundlagen.pdf

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017d). *Lehrplan Volksschule Kanton Zürich: Natur, Mensch, Gesellschaft. Kompetenzaufbau 1. – 2. Zyklus.* https://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&ekalias=0&fb_id=6&f_id=1

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2020a). Umgang mit Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen an der Volksschule im Kanton Zürich. Grundlagen und Empfehlungen. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/schule-migration/empfehlungen_religionen_an_der_volksschule.pdf

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2020b). Anhang 1, rechtliche Grundlagen. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/schule-migration/anhang_1_rechtliche_grundlagen.pdf

Bildungsrat des Kantons Zürich (2017). Volksschule. Lektionentafel für die Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe. https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/generalsekretariat-der-bildungsdirektion/bildungsrat/suche-bildungsratsbeschluesse/2017-brb-5-volksschule-lektionentafel-fuer-die-kindergarten-primar-und-sekundarstufe.html.

Binder, S. (2004). Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Lit.

Bleisch, P. (2015). »Religion(en)« im Lehrplan 21: Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundedidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 63–71.

Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In P. Büttgen, A. Roggenkamp, & T. Schlag (Hg.), *Religion und Philosophie: perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 179–197). Evangelische Verlagsanstalt.

Bleisch, P. (2018). »Religion(en)« im neuen Integrationsfach Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) zwischen Fachdidaktik(en) und Bezugsdisziplin(en). *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaft*, 2, 32–47.

Bleisch, P. (2019). Reflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions au sein d'une société plurireligieuse. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 33–44. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2019.068

Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programmatik/Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, intentions. Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions, 1, 8–25. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2015.001

Bleisch, P. & Frank, K. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: Religiöser und religionskundlicher Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch (S. 188–202). hep.

Bleisch, P. & Johannsen, D. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Teilfachbereich ERG. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch (S. 213 -220). hep.

Bleisch, P. & Bietenhard, S. (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions, 6, 28–50. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2018.058

Bleisch, P., Desponds, S. & Girardet, M. (2021). Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant·e·s et enseignement de la branche »éthique et cultures religieuses (ECR)« dans des écoles primaires en Suisse romande. Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions, 9, 93–116. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2021.097

Bleisch, P. & Schwab, A. (2021). The concept of »world religions« as the organizing principle of didactic action – a case study. British Journal for Religious Education, 45 (2), 148–161. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2021.1960486

Bochinger, Ch. (2004). Religionswissenschaft. In R. Michael (Hg.), Leitfaden Theologie (S. 183–216). Vandenhoeck & Ruprecht.

Bochinger, Ch. (Hg.). (2012). Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt. NZZ Libro.

Bochinger C. & Frank, K. (2013). Religion, Spiritualität und Säkularität in der Schweiz. In A.M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P. Benz Bartoletta & D. Aebi Zindel (Hg.), Handbuch Sozialwesen Schweiz (S. 201–213). Haupt.

Bochinger, Ch. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts. Zeitschrift für Religionswissenschaft 23 (2), 343–370. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfr-2015-9001/pdf

Boehm, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder. In Ders. (Hg.), Was ist ein Bild? (S. 11–38). Willhelm Fink.

Bossart, Y. (2021, 17. Dezember). Zen-Musiker Nik Bärtsch: »Meine Musik ist wie das Auge im Hurrikan«. Kurfassung des Gesprächs in der Sternstunde Philosophie von SRF 1.

Bovet. G. (1993). Wie sieht guter Psychologieunterricht aus? Ermittlung und Erörterung der subjektiven didaktischen Theorien von Psychologielehrerinnen und -lehrern über guten, machbaren Psychologieunterricht in der gymnasialen Oberstufe. P Lang.

Bracht, U. (2013). Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus. Verlag an der Ruhr.

Brauen, M. et al. (2000). Traumwelt Tibet. Westliche Trugbilder. Haupt.

Braun, W. & McCutcheon, R.T. (Hg.). (2000). Guide to the Study of Religion. Cassell.

Breckner, R. (2003). Körper im Bild. Eine methodische Analyse am Beispiel einer Fotografie von Helmut Newton. ZBBS (1), 33–60.

British Journal of Religious Education (1986). Teaching Buddhism in the Secondary School. Special issue, 9 (1). https://doi.org/10.1080/0141620860090101

Bröhm, A. (2014, 14. November). Meditieren kann Ihre Gesundheit gefährden. Beobachter.

Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Huber.

Bromme, R. (1995). Was ist »pedagogical content knowledge«? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33: Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik (S. 105- 113). Beltz Juventa.

Brubaker, R. (2004). Ethnicity without Groups. Harvard University Press.

Buchardt, M. (2014). Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom. Waxmann.

Büchter, A. & Leuders, T. (2016). Mathematikaufgaben selbst entwickeln: Lernen fördern – Leistung überprüfen (7. Aufl.). Cornelsen.

Bühler, W., Bühlmann B. & Kessler A. (Hg.) (2009). Sachbuch Religionen: Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam. db-verlag.

Büker, P. & Rendtorff, B. (2015). Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. Eine Problemanzeige. Zeitschrift für Pädagogik, 61, 1–117.

Bundesamt für Statistik [BFS] (2016). Medienmitteilung: 01 Bevölkerung: Erste Ergebnisse der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2014, Teil Religion. Von der Religion bis zur Spiritualität: die Vielfalt der Praktiken und Glaubensformen. https://www.bfs.admin.ch/asset/de/40711

Bundesamt für Statistik [BFS] (2020). Medienmitteilung: 01 Bevölkerung: Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2019. Religion und Spiritualität in der Schweiz im Wandel. https://www.bfs.admin.ch/asset/de/14856799

Bundesgericht (2014, 14. Februar). Rechtsprechung 2C_897/2012. Beschwerde gegen das Urteil des Verwaltungsgerichts des Kantons Zürich, 4. Kammer, vom 11. Juli 2012. https://www.bger.ch/ext/eurospider/live/de/php/aza/http/index.php?highlight_docid=aza%3A%2F%2F14-02-2013-2C_897-2012&lang=de&type=show_document&zoom=YES&

Burger, L. (2021, 26. Mai). Warum Buddha-Statuen die Gartenzwerge verdrängen. SRF.ch

BV Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2000, 1. Januar). Präambel – Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de

BV Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2000, 1. Januar). Art. 8 Rechtsgleichheit – Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#art_

BV Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2000, 1. Januar). Art. 15 Glaubens- und Gewissensfreiheit – Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#art_15

Cancik, H., Gladigow, B. & Laubscher, M. (Hg.) (1988). Handbuch Religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Band I. Kohlhammer.

Camariollo, E. (2023, 3. November). Former CPS student is awarded £150'000 in religious freedom suit over »Hinduistic« meditation program. Chicago Sun

Times. https://chicago.suntimes.com/2023/11/2/23944366/former-cps-student-awarded-150k-religious-freedom-suit-over-hinduistic-meditation-program

Casanova, J. (1994). Public Religions in the modern World. The University of Chicago Press.

Casanova, J. (2007, 25. Oktober). Secular, secularizations, secularisms. The immanent frame: Secularism, religion and the public sphere SSRC, 25. https://tif.ssrc.org/2007/10/25/secular-secularizations-secularisms/

Cantwell, C. (2010). Buddhism: The Basics. Routledge.

Cebulj, C. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts in Europa. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch. (S. 85–91). hep.

Chaignat, N. (2013, 6. November). Nathalie (38) und André (38) sind jetzt Buddhisten: Seit wir beide meditieren, gibt es weniger Dramen. Blick.

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. Edition La Pensée Sauvage.

Colby, A. (2002). Whose Values Anyway? In W. Damon (Hg.), Bringing in a New Era in Character Education (S. 149–172). Hoover Institution Press.

Coleman, J. W. (2001). The New Buddhism. The Western Transformation of an Ancient Tradition. Oxford University Press.

Comtesse. D. (2021). Ethikunterricht zwischen liberaler Neutralitätsannahme und kommunitaristischer Wertevermittlung. In K. Minkyung, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hg.). *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Werteneutralität* (S. 41–64). Opladen.

Cotter, C.R. & Robertson, D.G. (2016). After World Religions: Reconstructing Religious Studies. Routledge.

Cremer, H. (2019). Analyse. Das Neutralitätsgebot in der Bildung. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf

Cush, D. (2018). Teaching about Buddhism: some points to bear in mind. Prepublication of a RE Today article, 60–64.

Dahinden, U. (2010). Die Darstellung von Religionen in den Schweizer Massenmedien: Zusammenprall der Kulturen oder Förderung des Dialogs? Schlussbericht NFP 58 Projekt. https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_DahindenU.pdf

Daniel, A. (2016). Die Grenzen des Religionsbegriffs: Eine postkoloniale Konfrontation des religionssoziologischen Diskurses. [The Limits of the Concept of Religion: A Postcolonial Confrontation of the Sociological Discourse on Religion.]. transcript.

Dann, H.D. (2013). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. Schweer (Hg.). Lehrer-Schüler-Interaktion: Pädagogisch-Psychologische

Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule (S. 79–108). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97477-8

Darm, R. (2020). Das Weltreligionenparadigma – zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte- und Normen-Unterricht. Schule inkulsiv (8), 41–44.

Das, V. (2012). Ordinary Ethics. Didier Fassin.

Davie, G. (1994). Religion in Britain since 1945. Believing without Belonging. Blackwell.

Dehejia, V. (1991). Aniconism and the Multivalence of Emblems. Ars Orientalis, 21, 45–66.

Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. Forum Qualitative Sozialforschung, 14 (3), 1–28.

Derris, K. & Gummer, N. (2000). Defining Buddhism(s): a reader. Equinox Publishing.

Diaz-Bone, R. (2002). Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil: Eine diskurstheoretische Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie. Leske und Buldrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01451-5

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [DWDS]. (2023a). Art. Toleranz. Abgerufen am 21. Juli 2022 von Ihttps://www.dwds.de/wb/Toleranz

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [DWDS] (2023b). Art. Tradition. Abgerufen am 14. März 2022 von https://www.dwds.de/wb/Tradition

Direktion der Justiz und des Inneren des Kantons Zürich (2017). Staat und Religion im Kanton Zürich. Kurzversion der Orientierung des Regierungsrats. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/sport-kultur/religion/BookletStaatundReligion.pdf

Di Sessa, A. A. (2009). A History of Conceptual Change. Threads and Fault Lines. In R.K. Sawyer (Hg.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (S. 265–281). Cambridge University Press.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Aufl.). Eigenverlag.

Dubuisson, D. (2019). The invention of religions. Equinox.

DVRW (Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft e.V.) (2023). Grundsatzpapier zu Religionskunde in der Schule. Abgerufen am 22. November 2023 von https://www.dvrw.uni-hannover.de/de/religionskunde

Eaghll, T. (2017). Learning about religion leads to tolerance. In B. Stoddard & C. Martin (Hg.), *Stereotyping religion: critiquing clichés*. (S. 113–130). Bloomsbury.

Ebel, E. (2015). Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch. (S. 156–163). hep.

Eberhardt, V. (2020). Religiöse Repräsentationen in Medien für Kinder Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung. Zeitschrift für Religionskun-

de/Revue de didactique des sciences des religions, 8, 9–28. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2020.075

Eliade, M. (1978). Geschichte der religiösen Ideen. Herder.

Erel, U. (2010). Managing Cultural Capital: Bourdieu in migration studies. Sociology, 44 (6), 642–660. http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0038038510369363

Ettinger, P. & Imhof, K. (2011). Nationalfondsprojekt [NFP] 58 »Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft«: Ethnisierung des Politischen und Problematisierung religiöser Differenz. Schlussbericht. https://www.snf.ch/media/de/7wKZ8cTgrMz4LNFw/NFP58_Schlussbericht_Ettinger_Imhof.pdf

Eugster, V., Jecker, C., Schönhagen, P. & Trebbe, J. (2010). Religion im Fernsehen. Schlussbericht zum Forschungsprojekt im Rahmen des NFP 58 Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft. https://www.snf.ch/media/de/jOCg3ULB7qRLacH1/NFP58_Schlussbericht_Trebbe.pdf

ERG.ch Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Abgerufen am 14. Juni 2023 von https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/

Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (Hg.) (2015). Erziehungswissenschaftliche: Diskursforschung empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9

Feige, B. (2007). Wissenschaftsorientierung als konzeptioneller Anspruch. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Reeken & S. Wittkowske (Hg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S. 249–257). Julius Klinkhardt.

Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Beltz.

Fereidooni, K. & Simon, N. (Hg.) (2022). Rassismuskritische Fachdidaktiken, Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_1

Figueira, D. M. (1994). The Exotic: A Decadent Quest. State University of New York Press.

Fischer, W. (1972). Schule und kritische Pädagogik. Quelle & Meyer.

Fischer, A., Oeftering, T., Hantke, H. & Oppermann, J. (Hg.). (2019). Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge. Schneider Verlag.

Fisk Quli, N. (2019). On Authenticity: Scholarship, the Insight Movement, and White Authority. In S. A. Mitchell & N. Fisk Quli. (Hg.), Methods in Buddhist Studies: Essays in Honor of Richard K. Payne (S. 154–172). Bloomsbury Academic.

Fitzgerald, T. (2000). The ideology of religious studies. Oxford University Press.

Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the »messy« construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K.

R. Harris, S. Graham & T. Usdan (Hg.), Educational Psychology Handbook, Bd. 2 (S. 471–499). American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13274-019

Flick, U. (2019). Konstruktivismus. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (13. Aufl.) (S. 150–164). Rowohlt.

Flick, U. (2019a). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. (Völlig überarbeitete Neuaufl.). Rowohlt.

Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Dies. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (13. Aufl.) (S. 13 -29) Rowohlt.

Flood, G. (1999). Beyond phenomenology: rethinking the study of religion. Cassell.

Forst, R. (2003). Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Suhrkamp.

Förster, R., Zimmermann, A. B., & Mader, C. (2019). Transformative teaching in Higher Education for Sustainable Development: facing the challenges. GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society, 28(3), 324–326. https://doi.org/10.14512/gaia.28.3.18

Foster, S.W. (1982). The Exotic as a Symbolic System. Dialectical Anthropology 7(1), 21–30.

Foucault, M. (1988 [1969]). Archäologie des Wissens. Suhrkamp.

Foucault, M. (2020 [1974]). Die Ordnung der Dinge. (26. Aufl.). Suhrkamp.

Fox, J. (2005). Secularization. In J. Hinnels (Hg.). The Routledge Companion to the study of religion (S. 291–305). Routledge.

Frank, K. (2007). Religionsunterricht und Religionsfreiheit. Religionswissenschaftliche Überlegungen zur Einrichtung des obligatorischen »Religion und Kultur«-Unterrichts im Kanton Zürich. In R. Bernhardt & T.K. Kuhn (Hg.), Religionsfreiheit. Schweizerische Perspektiven (S. 181–199). TVZ.

Frank, K. (2010). Schulischer Religionsunterricht: eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung. W Kohlhammer.

Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In A. Hannemann, A. Hindriksen, E.-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Ansprüchen (S. 61–103). Universität Bremen.

Frank, K. (2014). Bad Religions and Good Religions in a Swiss Textbook. In B. Andreassen & J.R. Lewis (Hg.), Textbook Gods: Genre, Text, and Teaching Religious Studies (S. 62–80). Equinox.

Frank. K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht, *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 43–61. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2015.003

Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 19–33. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.029

Frank, K. (2023). Schweiz. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & Ch. Wöstemeyer, Handbuch Religionskunde in Deutschland (S. 471- 494). De Gruyter. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110694536/html

Frank, K. & Jödicke, A. (2007). Öffentliche Schule und neue religiöse Vielfalt: Themen, Probleme, Entwicklungen. In J. Stolz & M. Baumann (Hg.), Eine Schweiz – viele Religionen: Risiken und Chancen des Zusammenlebens (S. 274–284). transcript.

Freathy, G. & Freathy, R. (2014). The RE-searchers: promoting methodologically orientated RE in primary schools. RE today, 31(3), 50–51.

Freiberger, O. (2000). Ist Wertung Theologie? Beobachtungen zur Unterscheidung von Religionswissenschaft und Theologie. In Löhr, G. (Hg.), Die Identität der Religionswissenschaft: Beiträge zum Verständnis einer unbekannten Disziplin (S. 97–121). Peter Lang.

Freiberger, O. (2001). The meeting of Traditions: Inter-Buddhist and inter-Religious Relations in the West. Journal of global Buddhism, 2, 59–71. https://doi.org/10.5281/zenodo.1310659.

Freiberger, O. (2007). The disciplines of Buddhist studies: notes on religious commitment as boundary-marker. Journal of the International Association of Buddhist Studies, 30, 299 -318.

Freiberger, O. (2013). Religionen und Religion in der Konstruktion des frühen Buddhismus. In P. Schalk, M. Deeg, & O. Freiberger (Hg.), Religion in Asien? Studien zur Anwendbarkeit des Religionsbegriffs (S. 15–39). Acta Universitatis Upsaliensis.

Freiberger, O. & Kleine, C. (2015). Buddhismus: Handbuch und kritische Einführung, (2., durchgesehene Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Freisler, D. & Paskow, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 109–122. https://doi.org/10.25656/01:13924

Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. Journal of Personality, 18, 108–143. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x

Freuding, J. (2022). Fremdheitserfahrungen und Othering – Ordnungen des »Eigenen und Fremden« in interreligiöser Bildung. transcript.

Fuchs, M. (2015, 8. Mai). Meditieren wie Emma Watson. Tages Anzeiger.

Fujiwara, S. (2019). Buddhism in RE textbooks in England: before Shap and after the call for community cohesion. Religion & Education, 46 (2), 1–19. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15507394.2018.1469906

Gadamer, H.G. (2012 [1989b]). Truth and Method. Bloomsbury.

Gautschi, P. (2015). Geschichte lehren: Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Schulverlag Plus. https://doi.org/10.5281/zenodo.3466734

Geertz, C. (1966). Religion as a cultural system. In M. Banton (Hg.), Anthropological approaches to the study of religion (S. 1–46). Tavistock.

Gesellschaft für Religionksunde (2023). Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions (ZFRK/RDSR). https://www.zfrk-rdsr.ch/index

Gethin, R. (1998). The Foundations of Buddhism. Oxford University Press.

Gethin, R. (2008). Sayings of the Buddha. New translations by Rupert Gethin form the Pali Nikāyas. Oxford World's Classics.

Gingrich, A. (2011). Art. Othering. In Lexikon der Globalisierung, hg. von F. Kreff, E. Knoll & A. Gingrich (S. 323–325). transcript.

Gladigow, B. (2005). Religionswissenschaft: Historisches, Systematisches und Aktuelles zum Stand der Disziplin. In Ch. Auffahrt & J. Rüpke (Hg.), Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft (S. 40–50). Kohlhammer.

Gladigow, B. & Kippenberg, H. (Hrsg). (1988). Neue Ansätze in der Religionswissenschaft. Kösel.

Glöckel, H. (2003). Vom Unterricht. Klinkhardt.

Goethe, J.W. (2021 [1907]). Maximen und Reflexionen. Reclam.

Gombrich, R. (1996). How Buddhism began: the conditioned genesis of the early teachings. The Athlone Press.

Gombrich, R. & Bechert, H. (2002 [1991]). Der Buddhismus – Geschichte und Gegenwart. C.H.Beck.

Gómez, L.O. (1995). Unspoken Paradigms: Meanderings through the Metaphors of a Field. Journal of the International Association of Buddhist Studies, 18 (2), 183–230.

Gorz, A. (2001). Welches Wissen? Welche Gesellschaft? Textbeitrag zum Kongress »Gut zu Wissen«, Heinrich-Böll-Stiftung, 5/2001. Abgerufen am 21. August 2022 von https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/wirtschaftsoziales/wissensgesellschaft_welchegesellschaft.pdf

Greil, A. L. (2009). Defining Religion. In P.B. Clarke & P. Beyer (Hg.), The World's Religions. Continuities and Transformations (S. 135–149). Routledge.

Groeben, N., & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 151–165). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_10

Grözinger K.E., Gladigow, B. & Zinser, H. (1999). Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Wert und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft. Berlin Verlag.

Gruschka, A. (2011). Didaktik das Kreuz mit der Vermittlung: elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Bd. 9. Büchse der Pandora.

Gruschka, A. (2019). Erziehen heißt verstehen lehren, ein Plädoyer für guten Unterricht. Reclam.

Hartinger, A., Kleickmann, T., & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(1), 110–126. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0008-1

Häusler, N., Pirner, M., Scheunpflug, A. & Kröner, S. (2019). Religious and professional beliefs of schoolteachers. A literature review of empirical research. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18 (5), 24–41. http://dx.doi.org/10.26803/ijlter.18.5.3

Hedtke, R. (2019). Lebensweltorientierte Lernaufgaben – sozialwissenschaftliche Zugänge. In A. Fischer, T. Oeftering, H. Hantke & J. Oppermann (Hg.), Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge (S. 143–152). Schneider Verlag.

Heiler, F. (1999 [1959]). Die Religionen der Menschheit. Reclam.

Heiniger, B. (2020, 19. März). Shaolin-Weisheit für Büro-Krieger. Bilanz.

Helbling, D. (2012). Einführung des Faches Ethik und Religionen im Kanton Luzern. Ein Werkstattbericht. In C. Celbulj (Hg.), Heimat auf Zeit – Identität als Grundfrage ethisch-religiöser Bildung (S. 135–157). TVZ.

Helbling, D. (2015). Ethik, Religionen, Gemeinschaft als Perspektive von Natur, Mensch, Gesellschaft. In S. Bietenhard, D. Helbling und K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft: ein Studienbuch (S. 262–278). hep.

Helbling, D. (2016). Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde. Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions, 3, 34–47. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.030

Helbling, D. & Schallberger, M. (2019). »Ethik, Religionen, Gemeinschaft« als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 37 (3), 369–382. https://doi.org/10.25656/01:21766

Helbling, D., Ebel, E., Pfeiffer, M., & Schmid, K. (2021). Schauplatz Ethik: Wahrnehmen, Fragen, Begründen. 7–9. Schauplatzbuch. Lehrmittelverlag Zürich.

Helbling, D., Bleisch, P., & Schellenberg, U. (2021). Art. Fachdidaktik, religionswissenschaftlich. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex). Abgerufen am 22. Juli 2023 von www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200872/

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. (4. Aufl.). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart; H. Bennewitz & M. Rothlan (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 149–170). Waxmann.

Helsper, W., Kelle, H. & Koller, H. Ch. (2016). Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-Roundtable. Zeitschrift für Pädagogik 62 (5), 738–748. https://doi.org/10.25656/01:16841

Heursen, G. (1986). Stichworte: Didaktik, allgemeine; Fachdidaktik. In H.-D. Haller, H. Meyer (Hg.), Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.3 (S. 407–415; 427–439). Klett Cotta.

Hiller, G. G. (1973). Konstruktive Didaktik. Schwann.

Hitzler, R. (2016). Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung. ZQF 1 (2), 171–184. https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25549

Hjelm, T. (2022). Discourse Analysis. In: S. Engler & M. Stausberg (Hg.), the routledge handbook of research methods in the study of religion. (Second edition). (S. 229–244). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003222491

Hock, K. (2014). Einführung in die Religionswissenschaft. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Höhne, T. (2003). Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft.

Höhne, T. (2004a). Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In R. Keller et al. (Hg.), Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (S. 389–419). VS. 10.1007/978-3-322-99764-7_14

Höhne, T., Kunz, T. & Radtke, F.O. (2005). Bilder von Fremden: was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollten. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft.

Höneisen, M. (2021, 20. Dezember). Mehr als nur Weihnachten. Bündner Tagblatt

Hoyningen-Huene, P. (2011). Was ist Wissenschaft? In C.F. Gethmann (Hg.), Lebenswelt und Wissenschaft. Deutsches Jahrbuch Philosophie 2. (S. 557–565). Felix Meiner.

Huggan, G. (2001). The Postcolonial Exotic, Marketing the Margins. Routledge.

Hughes, A., McCutcheon, R. & von Stuckrad, K. (Hg.) (2017). Method and Theory in the study of Religion. Brill.

Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2011). Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. In J. Ecarius & I. Miethe (Hg.), Triangulation in der qualitativen Forschung (S. 109–134). Barbara Budrich. www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctvddzffm

Hüppi, A. (2016, 30. Juni). Buddhistische Weisheiten kunstvoll präsentiert. Seetaler Bote.

Hutter, M. (2012). *Die Weltreligionen*. C.H. Beck.

Hylén, T. (2015). Closed and open concepts of religion: The problem of essentialism in teaching about religion. In Andreassen, B.-O. & Lewis, J. R. (Hg.), Textbook Gods (S. 16–42). Equinox Publishers.

Jackson, R. (2008). Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach. Numen, 55, 151–182.

Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., & Willaime, J.-P. (Hg.) (2007). Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates. Waxmann.

Jäggle, M., Rothgangel, M. & Schlag, T. (Hg.) (2013). Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa [Religious Education at Schools in Europe]. V&R Unipress.

Jardine, A. (2017, 9. August). Das Quentchen Freiheit. NZZ.

Jeggle, U. (1978). Alltag. In H. Bausinger u.a. (Hg.), Grundzüge der Volkskunde (S. 81–126). Tübingen.

Jensen, T. (2008). RS based RE in public schools: a must for a secular state. Numen, 55, 123–150.

Jensen, T. (2017). RS-Based RE – Uphill, Uphill, and Uphill! In S. Führding (Hg.), Method and Theory in the study of Religion (S. 199–231). Brill.

Joas, H. (2012). Gefährliche Prozessbegriffe. Eine Warnung vor der Rede von Differenzierung, Rationalisierung und Modernisierung. In K. Gabriel, C. Gärtner & D. Pollack (Hg.), Umstrittene Säkularisierung. Soziologische und historische Analysen zur Differenzierung von Religion und Politik (S. 603–622). Berlin University Press.

Jödicke, A. (2005). »Religion und Kultur« – ein religionswissenschaftlicher Kommentar. In R. Kunz et al. (Hg.), Religion und Kultur – ein Schulfach für alle? (S. 205–220). TVZ.

Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. In D. Helbling, U. Kropač, M. Jakobs & S. Leimgruber (Hg.), konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz (S. 16–29). TVZ.

Jödicke, A. & Rota, A. (2010). Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. NFP58 Schlussbericht. https://www.snf.ch/media/fr/YhqfxWck8lCbswky/NFP58_Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf

Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. Delacorte.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10* (2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Kelle, U. & Kluge S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. (2., überarb. Aufl.). VS. http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92366-6

Keller, R. (2004). Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1

Keller, R. (2008). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. Historical Social Research, 33 (1), 73–107. https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.1.73-107

Keller, R. (2011a). Diskursforschung. Eine Einführung für Sozialwissenschaftlerinnen (4. Aufl.). VS. http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92085-6

Keller, R. (2011b). Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. VS. http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92058-0

Keller, R. (2012). Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Springer. https://link.springer.com/10.1007/978-3-531-94080-9

Keller, R. (2015). Die wissenssoziologische Diskursanalyse im Feld der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. In H. Kämper & I. Warnke (Hg.), Diskurs – interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven (S. 25- 46). De Gruyter. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783050065281-003/html

Keown, D. (2001). Der Buddhismus. Reclam.

Keskinkilic, O. (2019). Was ist antimuslimischer Rassismus? Islamophobie, Islamfeindlichkeit, Antimuslimischer Rassismus – viele Begriffe für ein Phänomen? Bundeszentrale für politische Bildung, bpb.de: https://www.bpb.de/themen/infodienst/302514/was-ist-antimuslimischer-rassismus/

Kilchsperger, J. (2015a). Religionskundliches Lernen. Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch (S. 203- 212). hep.

Kilchsperger, J. (2015b). Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Fachanliegen und Kompetenzbereiche. In Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch (S. 279–294). hep.

King, R. (1999). Orientalism and Religion. Postcolonial Theory, India and the »Mystic East«. Routledge.

King, S. (2013, 17. April). Der Dalai Lama ganz ohne Berührungsängste. Berner Zeitung.

Kippenberg, H.G. (1983). Diskursive Religionswissenschaft. Gedanken zu einer Religionswissenschaft, die weder auf einer allgemein gültigen Definition von Religion noch auf einer Überlegenheit von Wissenschaft basiert. In B. Gladigow & H.G. Kippenberg (Hg.), Neue Ansätze in der Religionswissenschaft (S. 9–28). Kösel.

Kippenberg, H.G. & Von Stuckrad, K. (2003). Einführung in die Religionswissenschaft. Beck

Kirchner, V. (2015). Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen: Eine qualitative Studie zuFachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Springer. https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-10832-8

Kirsch, A. (1980). Zur Mathematik-Ausbildung der zukünftigen Lehrer – im Hinblick auf die Praxis des Geometrieunterrichts. Journal für Mathematik-Didaktik, 1(4), 229–256. http://link.springer.com/10.1007/BF03338639

Klafki, W. (1971). Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. Zeitschrift für Pädagogik, 17, 351–385.

Klafki, W. (1991). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung kritisch-konstruktive Didaktik. (5. Aufl.). Beltz.

Klein, R. A. (2018). Religion und Kultur: Zur Dezentrierung der säkularen Moderne. NZSTh, 60 (4), 479–498. https://doi.org/10.1515/nzsth-2018-0028

Knoblauch, H. (1999). Religionssoziologie. De Gruyter.

Knoblauch, H. (2005). Einleitung: Soziologie der Spiritualität. Zeitschrift für Religionswissenschaft, 13 (2), 123–132. https://doi-org.ezproxy.uzh.ch/10.1515/zfr.2005.13.2.123

Knoblauch, H. (2009). Populäre Religion – auf dem Weg in die spirituelle Gesellschaft. Campus.

Knoblauch, H. (2014). Wissenssoziologie. (3., überarb. Aufl.). UVK. https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838541563

Knoblauch, H. (2018). Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hg.). Handbuch Religionssoziologie (S. 329–346). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18924-6

Knoblauch, H. & Herbrik, R. (2013). Emotion, Wissen und Religion. In L. Charbonnier, M. Mader & B. Weyel (Hg.), Religion und Gefühl. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen (S. 217–232). Vandenhoeck & Ruprecht.

Knorr-Cetina, K. (1984). Die Fabrikation von Erkenntnis. Suhrkamp.

Koch, A. (2007). Die Religionswissenschaft als Theorienschmiede der Kulturwissenschaften. Religionsökonomische und kognitionswissenschaftliche Zugänge im Test. In Koch, A. (Hg.), Watchtower Religionswissenschaft. Standortbestimmungen im wissenschaftlichen

Feld (S. 33–52). Diagonal.

Koch, A. (2021). Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus »Weltreligionen« in der Didaktik religiösen Pluralismus. ÖRF, 29 (1), 275–291. https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.17

Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In H.C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders, Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (S. 13–69). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839405888-001

Koller. H. Ch. (2018). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesses (2. Aufl.). W. Kolhammer.

Kollmar-Paulenz, K. (2013). Lamas und Schamanen: Mongolische Wissensordnungen vom frühen 17. Bis zum 21. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Debatte um außereuropäische Religionsbegriffe. In P. Schalk, M. Deeg, & O. Freiberger (Hg.), Religion in Asien? Studien zur Anwendbarkeit des Religionsbegriffs (S. 151 – 202). Acta Universitatis Upsaliensis.

Kollmar-Paulenz, K. (2010). Die Rezeption des tibetischen Buddhismus in öffentlichen Institutionen der Schweiz. Untersuchung im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP 58, »Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft«. https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Kollmar-Paulenz.pdf

Kollmar-Paulenz, K. & Prohl, I. (2003). Einführung: Buddhismus und Gewalt. Zeitschrift für Religionskunde, 11, 143–147.

Krajewski, K. & Ennemoser, M. (2010). Die Berücksichtigung begrenzter Arbeitsgedächtnisressourcen in Unterricht und Lernförderung. In H.-P. Trolldenier, W. Lenhard & P. Marx (Hg.), Brennpunkte der Gedächtnisforschung. Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven (S. 337–365). Hogrefe.

Kraus, B. (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung. Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie, 37 (2), 116–129. https://doi.org/10.25656/01:12387

Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hg.), Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung (S. 31–53). Waxmann.

Krech, V. (2002). Wissenschaft und Religion. Studien zur Geschichte der Religionsforschung in Deutschland 1871 bis 1933. Mohr Siebeck.

Kromidas, M. (2011). Troubling tolerance and essentialism: The critical cosmopolitanism of New York city schoolchildren. In A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (Hg.), Politics of Interculturality (S. 89–114). Cambridge Scholars Publishing.

Kubanyiova, M. (2012). Teacher Development in Action. Understanding Language Teacher's Conceptual Change. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230348424

Kuhn, Th. (1976). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (2. Aufl.). Suhrkamp.

Kunz, R., Pfeiffer, M., Frank, K. & Fuisz, J. (2005). Religion und Kultur – ein Schulfach für alle? TVZ.

Kunze. I. (1999). Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Gegenstand und Impuls für die didaktische Forschung. Die Deutsche Schule, Beiheft 5, 16–26.

Kunze, I. (2004). Konzepte von Deutschunterricht eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 1. VS.

Künzli, R. (2001). Schule als Orte des Wissens und seiner Bewertung. Zeitschrift für Erziehungswissenshaft 4, 405–414. https://doi.org/10.1007/s11618-001-0044-9

Künzli, R. (2006). Schule als Orte des Wissens und seiner Bewertung. In L. Criblez, P. Gautschi, P. Hirt Monico & H. Messner (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards, was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli (S. 15–30). hep.

Künzli, R., Fries, A.V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013). Der Lehrplan – Programm der Schule. Beltz Juventa.

Kurth, S. & Lehmann, K. (2011a). Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft. In Dies. (Hg.), Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft (S. 7–18). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93245-3

Kurth, S. & Lehmann, K. (2011b). Narrativ fundierte Interviews mit religiösen Subjekten Individualsynkretismus als Typus moderner Religiosität. In Dies. (Hg.). Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft (S. 135 -168). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93245-3

Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung, Bd.1: Methodologie. Beltz.

Landaw, J. & Bodian, S. (2017). Buddhismus für Dummies. Wiley-VCH.

Landert, Ch., Brägger, M., Frank, K. & Joedicke, A. (2012). Neues Unterrichtsfach Religion und Kultur. Materialien zur Evaluation. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/organisation/bildungsdirektion/gs/bildungsrat/beschluesse/2013/brb_42_schlussbericht_evaluation_religion_und_kultur_teil_i_bericht.pdf

Landert, Ch., Stamm, M. & Trachsler, E. (1998). Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation. Synthese (Teil I) und Materialien (Teil II). Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Lässig, S. (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret – Kontexte Produktion Unterricht (S. 199–218). Klinkhardt.

Lauer, T. (2011). ›Wir sind keine kleinen Dalai Lamas‹. Lebenswelten von Tibeterinnen und Tibetern der 2. Generation in Indien und der Schweiz. Dissertation. Universität Bern.

Lehrmittelverlag Zürich [LMVZ] (2020). Gesellschaften im Wandel. Das Stufenlehrmittel für Geschichte und Politik auf der Sekundarstufe 1. Abgerufen am 12. November 2023 von www.lmvz.ch/schule/gesellschaften-im-wandel

Lewis, E. (2014). Buddhists. Understanding Buddhism through the Lives of Practitioners. Wiley.

Liedhegener, A. (2018). Pluralisierung. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hg.) Handbuch Religionssoziologie (S. 347–382). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18924-6_14

Liessmann, K. P. (2014). Geisterstunde – Die Praxis der Unbildung, eine Streitschrift. Zsolnay.

Liljestrand, J. (2015). Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from a citizenship education perspective. British Journal of Religious Education, 37 (3), 240–255. https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944094

Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. ÖRF 24 (2), 17–24. https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3

Little, D. (1991). Varieties of Social Explanation: an introduction to the philosophy of social science. Westview Press.

Lopez, D. (Hg.). (1995). Curators of the Buddha. The study of Buddhism under colonialism. University of Chicago Press.

Lopez, D. (2002). Buddhism: an introduction and guide. Penguin.

Lopez, Donald S. (Hg.). (2005). Critical Terms for the Study of Buddhism. The University of Chicago Press.

Lübbe, H. (2004). Religion nach der Aufklärung. Fink.

Lüddeckens, D. & Walthert, R. (2010). Fluide Religion – neue religiöse Bewegung im Wandel. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839412503

Lüders, Ch. & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik (S. 57–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99674-9_8

Lutter, A. (2009). Wie sich Schülerinnnen und Schüler »Integration« vorstellen. Eine empirische Untersuchung zum Bürgerbewusstsein am Beispiel Migration. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität. http://oops.uni-oldenburg.de/913/1/lutwie09.pdf

Maalouf, A. (2000). Mörderische Identitäten. Suhrkamp.

Mader, L. & Schinzel, M. (2012). Religion in der Öffentlichkeit. In Ch. Bochinger (Hg.), Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt. Synthese der Ergebnisse und der bisherigen Publikationen der 28 Projekte des NFP (S. 109–143). NZZ Libro.

Mägli, L. S.(2023). Religiöse Objekte im religionskundlichen Unterricht. Strangers in a strange land? Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions, 11, 74–80. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2023.3975

Mansour, N. (2008). The experiences and personal religious beliefs of Egyptian science teachers as a framework for understanding the shaping and reshaping of their beliefs and practices about science-technology-society (STS). International Journal of Science Education, 30, 1605–1634. https://doi.org/10.1080/09500690701463303

Martin, C. (2017). A Critical Introduction to the Study of Religion. (2., überarb. Aufl.). Routledge.

Masuzawa, T. (1998). Culture. In M.C. Taylor (Hg.), Critical Terms for Religious Studies (S. 70–93). The University of Chicago Press.

Masuzawa, T. (2005). The Invention of world religions: or how European universalism was preserved in the language of pluralism. The University of Chicago Press.

Mathis, Ch. & Duncker, L. (2020). Anregung zur diskursiven Auseinandersetzung. Analyse des Schulbuchs »Blickpunkt« für den Unterricht in Religion und Kultur. erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religion, Gemeinschaft [Online-Publikation]. www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/mathis-duncker-diskursive-auseinandersetzung/

May, M. (2019). Lebensweltorientierte Lernaufgaben – politikdidaktische Anmerkungen. In A. Fischer, T. Oeftering, H. Hantke & J. Oppermann (Hg.), Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge (S. 85–98). Schneider Verlag.

McCutcheon, R. (1997). Manufacturing religion the discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia. Oxford University Press.

McCutcheon, R. (2003). The Discipline of Religion. Structure, meaning, rhetoric. Routledge.

McCutcheon, R. (2018). Fabricating religion. Fanfare for the common e.g. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110560831

McGovern, N. (2016). The Contemporary Study of Buddhism. In M. Jerryson (Hg.), Oxford Handbook of Contemporary Buddhism (S. 701–714). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199362387.013.44

McMahan, D. L. (2004). Modernity and the Early Discourse of Scientific Buddhism. Journal of the American Academy of Religion, 72 (4), 897- 933. https://doi.org/10.1093/jaarel/lfh083

McMahan, D. L. (2008). The making of Buddhist modernism. Oxford University Press.

Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, In P. Mecheril, I. Dirim, M. Do Mar Castro Varela, A. Kalpaka & C. Melter (Hg.), Migrationspädagogik (S. 150–178). Beltz.

Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2012): Die Religion der Anderen. In: B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weißköppel (Hg.), Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 35–66). Nomos.

Meier, Ph. (2018, 17. Dezember). Das Mädchen am anderen Flussufer absetzen – oder warum der Buddhismus die toleranteste Religion der Welt ist. NZZO.

Meister, G. (2005). Das Unterrichtliche Selbstverständnis Von LehrerInnen: Empirische Muster Im Kontext Von Unterricht und Biographie (Bd. 21). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80622-2

Merkens, H. (2019). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (13. Aufl.) (S. 286–299). Rowohlt.

Meyer, B., Morgan, D., Paine, C. & Plate, S. (2010). The origin and mission of Material Religion. Religion, 40 (3), 207–211.

Meyer, K. (2011). Moralische Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht. In M. Limbourg, G. Steins (Hg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 223–237). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93323-8_11

Meyer, M.A. & Plöger, W. (Hg.) (1994). Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 10. Beltz.

Minkyung, K. (2021). Was ist ein werteneutraler Ethikunterricht? Eine kurze Einführung in die Problematik des Neutralitätsgebots und der Wertenutralität. In K. Minkyung, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hg.), *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Werteneutralität* (S. 1–7). Opladen.

Mitchell, D. W. & Jacoby, S. H. (2014 [2002]). Buddhism: Introducing the Buddhist Experience. (3. Aufl.). Oxford University Press.

Mitchell, S.A. (2012). Buddhism, Media and Popular Culture. In D.L. McMahan (Hg.), Buddhism in the modern World (S. 306–319). Routledge.

Mitchell, S. A. (2019). Introduction: On Maps, Elephants, and Buddhists. In S.A. Mitchell & N.F. Quli (Hg.), Methods in Buddhist Studies: Essays in Honor of Richard K. Payne (S. 1–13). Bloomsbury Academic.

Moebius, S. (2020). Kultursoziologie. (3. Aufl.). transcript

Moore, D. (2007). Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education. Palgrave Macmillan.

Moore, D. (2010). Guidelines for teaching about religion in K-12 public schools in the United States. American Academy of Religion. https://www.aarweb.org/common/Uploaded%20files/Publications%20and%20News/Guides%20and%20Best%20Practices/AARK-12CurriculumGuidelinesPDF.pdf

Mullen, E. (1998). Orientalist commercializations: Tibetan Buddhism in American Popular Film. Tibet Journal of Religion and Film, 2 (2), 1–16.

Müller, S. (2015, 10. Dezember). Sie kämpft gegen das Vergessen. Tages Anzeiger.

Müller, F. (2014, 26. Januar). Moderne Manager meditieren. NZZ am Sonntag.

Murdoch, I. (2014). The Sovereignty of Good. Routledge.

Murmann, L. (2013). Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschliessung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. Widerstreit Sachunterricht 19.

Naas, M. (Hg.) (2016). Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I: erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. hep.

Neef, K. (2021). Religion als Herausforderung des Werteneutralitätsgebots im Ethikunterricht. In K. Minkyung, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hg.), *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Werteneutralität* (S. 125–146). Opladen.

Neubert, F. (2014). Diskursforschung in der Religionswissenschaft. In A. Ziem et al. (Hg.), Diskursforschung ein interdisziplinäres Handbuch (S. 261–275). transcript.

Neubert, F. (2016). Die diskursive Konstitution von Religion. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12354-3_10

Neuweg, G.H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Licht des Konzepts des impliziten Wissens. Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2), 48–67. https://doi.org/10.25656/01:3818

Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid et al. (Hg.), Verwertbarkeit (S. 205–228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_10

Nida-Rümelin, J. (1997). Kohärenz. Zeitschrift für philosophische Forschung, 51 (2), 157–192.

Niessler, A. (2007). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, S. Wittkowske (Hg.) (3. überarb. Aufl.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S. 29–32). UTB.

Nopper, G. (2018, 21. September). Der Knatsch um den Dalai Lama. Blick.

Nunamaker, Ch. R. (2019). An Exploration of the Mahā-Maṅgala Sutta: Content and Context. Dissertation. University of South Wales.

Nüsseler, H. (2020, 22. November). Leiden vermeiden: Wenn Buddha lächelt. BZ.

Nydegger, E. (18. Dezember 2018). Der heisseste Trend: Achtsamkeit. Coopzeitung.

Oclott, H. S.(2015 [1881]). A buddhist catechism according to the canon of the southern church. Chizine.

Oelkers, J. (2005). »Religion und Kultur«: Eine Standortbestimmung. In R. Kunz et al., Religion und Kultur – ein Schulfach für alle? (S. 19–30). TVZ.

Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1993). Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27. Beltz.

Opielka, M. (2007). Kultur versus Religion? Soziologische Analysen zu modernen Wertekonflikten. transcript.

OSCE (Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights). (2007). The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion or Belief. https://www.osce.org/odihr/29154

Otto, R. (2014 [1936]). *Das Heilige*. C. H. Beck.

Owen, S. (2011). The world religions paradigm: time for a change. Arts & Humanities in Higher Education, 10 (3), 253–268. https://doi.org/10.1177/1474022211408038

Pädagogische Hochschule Zürich. (2017). Fachwegleitung Religionen, Kulturen, Ethik. https://forum-nmg.ch/contentassets/4a4177d2e62f45f096514c6b0ca7fb26/fachwegleitung_rke_sek1_q.pdf

Pajares. M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. Review of Educational Research, 62 (3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Panofsky, E. (1979). Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. In E. Kaemmerling (Hg.), Bildende Kunst als Zeichensystem 1: Ikonographie und Ikonologie (S. 185–206). Dumont.

Parekh, B. (2000). Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. Harvard University Press.

Parker, I. (Hg.) (1998). Social Constructionism, Discourse and Realism. SAGE.

Parker, I. & Burman, E. (1993). Against discursive imperialism, empiricism and constructionism: thirty-two problems with discourse analysis. In E. Burman & I. Parker (Hg.) Discourse Analytic Research: repertoires and Readings of texts in Action (S. 155–172). Routledge.

Payne, R.K. (2011). Why »Buddhist Theology« is not a good idea: Keynote Address for the Fifteenth Biennial Conference of the International Association of Shin Buddhist Studies, Kyoto, August 2011. The Pure Land: Journal of the International Association of Shin Buddhist Studies, New Series, 2, 37–72.

Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. Widerstreit Sachunterricht, 13, http://dx.doi.org/10.25673/92413

Persano, M. (2023, 21. Juni). Meditation: Das Tor zu innerem Frieden. Nau.ch.

Pfeiffer, M., Schmid, K., Gebs, B., Guyer, R., Lüscher, L., Schaufelberger, Ch. & Schumacher-Bauer, M. (2012). Blickpunkt – Religion und Kultur. 1, [Schülerbd.]: Unterstufe: [1-.3. Schuljahr] (Interkantonale Lehrmittelzentrale & Pädagogische Hochschule Zürich, Hg.; 1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.

Pfister, J. (2011). Philosophie. Ein Lehrbuch. Reclam.

Pickel, G. (2011). Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92823-4

Pirner, M. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Spannungsfeld. Zeitschrift für Pädagogik, 59 (2), 201–218. https://doi.org/10.25656/01:11934

Pollack. D. (2009). Rückkehr des Religiösen. Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II. Mohr Siebeck.

Pollack, D. (2018). Was ist Religion? Eine kritische Diskussion. Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung, Sonderband 1, 60–91. https://doi.org/10.5771/9783845266145

Pollack, D., Krech, V., Müller, O. & Hero, M. (Hg.) (2018). Handbuch Religionssoziologie. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18924-6

Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. Adult education quarterly, 42(4), 203–220. https://doi.org/10.1177/074171369204200401

Prebish, C. & Ng, O.-Ch. (2022). The Theory and Practice of Zen Buddhism. A Festschrift in Honor of Steven Heine. Springer Singapore. https://link.springer.com/10.1007/978-981-16-8286-5

Prechtl, P. & Burkard F.-P. (2008). Art. Wertephilosophie/Werteethik. In Metzler Lexikon Philosophie (3. Aufl.). (S. 676–677). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05469-2

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4., erweiterte Aufl.). Oldenburg Verlag. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1524/9783486719550/html

Raab, J. (2008). Visuelle Wissenssoziologie: theoretische Konzeption und materiale Analysen. UVK.

Raab, J. (2012). Visuelle Wissenssoziologie der Fotografie – Sozialwissenschaftliche Analysearbeit zwischen Einzelbild, Bildkontexten und Sozialmilieu. Österreichische Zeitschrift für Soziologie (37), 121 -142. https://link.springer.com/article/10.1007/s11614-012-0025-7

Radermacher, M. (2014). Volksfrömmigkeit im Gewand moderner Esoterik? Problematisierung volkskundlicher und religionswissenschaftlicher Begriffsfelder. In A. Schöne, H. Großschwitz (Hg.), Religiosität und Spiritualität. Fragen, Kompetenzen, Ergebnisse (S. 387–403). Waxmann. http://dx.doi.org/10.15496/publikation-40178

Radunski, M. (2020, 17. Oktober). China will alles Tibetische auflösen. NZZ Magazin.

Rahula, W. (1994). What the Buddha Taught. Grove Press.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie, 32 (4), 282–30.

Reh, S. & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. In H-H. Krüger & W. Marotzki (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (S. 391–411). VS. http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-90010-0_19

Reichenbach, R. (2013). Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Klett.

Reichenbach, R. (2017). Ethik der Bildung und Erziehung. UTB.

Reichenbach. R. (2020). Das sogenannte träge Wissen und die Kultur der Bildung. In R. Bossart & R. Reichenbach (Hg.), Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik (S. 215–234). Diaphanes.

Reichertz, J. (1992). Der Morgen danach. Hermeneutische Auslegung einer Werbefotografie. In H. Hartmann, R. Haubl (Hg.), Bilderflut und Sprachmagie: Fallstudien zur Kultur der Werbung (S. 141–164). VS. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-322-83245-0

Reinfried, S., Mathis, Ch. & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung

und Entwicklung von Unterricht. Beiträge zur Lehrerbildung, 27 (3), 404–414. https://doi.org/10.25656/01:13710

Reinhardt, S. (2019). Politikdidaktische Bemerkungen zu lebensweltorientierten Lernaufgaben. In A. Fischer, T. Oeftering, H. Hantke & J. Oppermann (Hg.), Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge (S. 47–56). Schneider Verlag.

Renger, B.A. (2020). Buddhismus – 100 Seiten. Reclam.

Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Bennewitz, M. Rothland & E. Terhart, Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2., überarb. und erweiterte Aufl.) (S. 642–661). Waxmann.

Reuter, J. (2002). Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839400845-001

Richardson, V. (2003). Pre-service teachers' beliefs. In J. Raths, & A. McAninch (Hg.), Teacher Beliefs and Classroom Performance: the impact of teacher education (S. 1–22). Information Age Publishing Inc.

Richter, D. (2009). Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik (3. Aufl.) Baltmannsweiler.

Riedrich, Ch. (2019). Lebensweltorientierte Lernaufgaben aus geographischer und sozioökonomischer Perspektive. In A. Fischer, T. Oeftering, H. Hantke & J. Oppermann (Hg.), Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge (S. 165–180). Schneider Verlag.

Riegel, Ch. (2016). Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839434581-004

Riegel, U. & Helbling, D. (Hg.) (2021). Wirksamer Religions(kunde)unterricht (Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 15). Schneider Verlag Hohengehren.

Riesenbrodt, M. (2013). Religion als analytisches Konzept und seine universale Anwendbarkeit. In P. Schalk, M. Deeg, & O. Freiberger (Hg.), Religion in Asien? Studien zur Anwendbarkeit des Religionsbegriffs (S. 1–14). Acta Universitatis Upsaliensis.

Riesenbrodt, M. & Konieczny, M.E. (2005). Sociology of Religion. In J. Hinnels (Hg.), The Routledge Companion to the study of religion (S. 146–164). Routledge.

Rissanen, I. (2019). Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism. In M. Peters (Hg.), Encyclopedia of Teacher Education. Springer. https://link.springer.com/10.1007/978-981-13-1179-6_187-1

Rissanen, I., Ubani, M. & Sakaranaho, T. (2020). Challenges of Religious Literacy in Education: Islam and the Governance of Religious Diversity in Multi-faith Schools. In T. Sakaranaho et al. (Hg.), The Challenges of Religious Literacy,

Springer Briefs in Religious Studies. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47576-5_4.

Roew. R. (2017). Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts. UTB. https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838547589

Rommelspacher, B. (2017). Wie christlich ist unsere Gesellschaft? Das Christentum im Zeitalter von Säkularität und Multireligiosität. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839434963-008

Rommerskirchen, J. (2017). Soziologie und Kommunikation. Theorien und Paradigmen von der Antike bis zur Gegenwart. Springer. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-14769-3

Roslon, M. (2017). Spielerische Rituale oder rituelle Spiele. Überlegungen zum Wandel zweier zentraler Begriffe der Sozialforschung. Springer. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-18060-7

Rota, A. (2017). La religion à l'école. Négociations autour de la présence publique des communautés religieuses. Seismo.

Rota, A. & Bleisch, P. (2017). Representations and Concepts of Professional Ethos among Swiss Religious Education Teacher Trainers. British Journal of Religious Education 39 (1), 75- 92. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2015.1128388

Rothenfluh, A. (2018, 26. Dezember). Woran glaubst du? Watson.ch

Rouméas, E. (2015). What is Religious Pluralism? In A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (Hg.), Religious Pluralism. A Resource Book (S. 11–17). European University Institute. https://doi.org/10.2870/860588

Rudin, D. (2020, 28. Januar). Bisch fit? Achtsamkeit wirkt. Südostschweiz.

Said, E. W. (1978). Orientalism. Penguin.

Saler, B. (2008). Conceptualizing religion: Some recent reflections. Religion, 38(3), 219–225. https://doi.org/10.1016/j.religion.2008.03.008

Samuel, G. (2014). The contemporary mindfulness movement and the question of nonself. Transcultural Psychiatry, 52 (4), 485–500. https://doi.org/10.1177/1363461514562061

Saussure, F. (2016. [1976]). Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft – Eine Auswahl. Reclam.

Schalk, P., Deeg, M. & Freiberger, O. (2013). Religion in Asien? Studien zur Anwendbarkeit des Religionsbegriffs. Acta Universitatis Upsaliensis.

Schäfers, B. (Hg.). (2003). Recht. In Dies., Grundbegriffe der Soziologie (8. Aufl.). (S. 279–281). UTB. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93449-9

Scheer, M. (2017). Kultur und Religion. Eine Unschärfestelle mit Folgen. Zeitschrift für Volkskunde, 113 (2), 179–200.

Schiele, S. & Schneider, H. (1977). Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Klett.

Schellenberg, U. & Saia, L. (2019). Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions* 7, 8–31. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2019.067

Schellenberg, U. (2021). Religionskundeunterricht muss Religion im Kontext gesellschaftlicher Prozesse erschliessen. In U. Riegel & D. Helbling (Hg.), Wirksamer Religions(kunde)unterricht (Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 15) (S. 95–103). Schneider Verlag Hohengehren.

Schlieter, J. (Hg.). (2011). Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann. Reclam.

Schlieter, J. (2012). Religion, Religionswissenschaft und Normativität. In M. Stausberg (Hg.), Religionswissenschaft (S. 227–240). De Gruyter.

Schlieter, J. (2023). Buddhistische Ethik. In Ch. Neuhäuser, M.-L. Raters und R. Stoecker (Hg.), Handbuch Angewandte Ethik (S. 133–137). J. B. Metzler.

Schmid, K. (2011). »Religion« lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Unter Mitarbeit von Monika Jakobs. hep.

Schneebeli, D. (2013, 6. Juli). Ein innovatives Lehrmittel zu den Religionen. Tages Anzeiger.

Schneuwly, B. (2009). Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (3), 313–326.

Schneuwly, B. (2021). »Didactiques« Is Not (Entirely) »Didaktik«: The Origin and Atmosphere of a Recent Academic Field. In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Hg.), Didaktik and Curriculum in Ongoing dialogue (S. 164–184). Routledge. 10.4324/9781003099390-11

Schöpfer, L. (2015, 27. April). Als fiele das Fraumünster auseinander. Tagesanzeiger.ch.

Schöpfer, L. (2018, 22. September). Seine Heiligkeit isst Kekse und lacht. Tages Anzeiger.

Schreiner, P. (2013). Religious Education in the European Context. Hungarian Educational Research Journal 3 (4), 5–15. http://dx.doi.org/10.14413/HERJ2013.04.01

Schröder, S. (2022). Ein heisses Eisen. Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fachdiskurs und in religionskundlichen Lehrplänen. Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions, 10, 104–120. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.111

Schütz, A. (1971). Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Den Nijhoff.

Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). Strukturen der Lebenswelt. UTB.

Schwarz, Ch. (2022, 22. Mai). Die hohe Kunst der Langsamkeit. Kurier am Sonntag.

Schweitzer, F. & Schreiner, P. (2014). Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven. Waxmann.

Schweizerische Buddhistische Union [SBU] (2014). Grundwerte. Abgerufen am 12. Oktober 2021 von https://www.sbu.net/grundwerte

Schweizerisches Zivilgesetzbuch ZGB ([1907]. 2023, 1. September). Art. 303. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/24/233_245_233/de#art_303

Seifried, J. (2009). Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Peter Lang.

Sembill, D., & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hg.), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung (S. 345–354). Beltz.

Sharf, R. (1995). Buddhist Modernism and the rethoric of meditative experience. Numen, 42, 228–282.

Sharf, R. (2007). Losing our religion. Interview with Robert Sharf by Andrew Cooper. Tricycle. https://tricycle.org/magazine/buddhist-modernism-sharf/

Shinohara, K. (2014). Spells, Images, and Mandalas: Tracing the Evolution of Esoteric Buddhist Rituals. Columbia University Press. https://www.degruyter.com/document/doi/10.7312/shin16614/htm

Shopen, G. (1991). Archaeology and Protestant Presuppositions in the Study of Indian Buddhism. History of Religions, 31 (1), 1–23.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4–14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1–22.

Shulman, L. & Sherin, M. (2004). Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. Journal of Curriculum Studies, 36, 35–140. https://doi.org/10.1080/0022027032000135049

Smart, N. (1997). Dimensions of the sacred. An anatomy of the world's beliefs. Fontana.

Smith, D. R., Nixon, G. & Pearce, J. (2018). Bad Religion as False Religion: An Empirical Study of UK Religious Education Teachers' Essentialist Religious Discourse. Religions, 9, 1–19. https://doi.org/10.3390/rel9110361

Smith, J. Z. (1998). Religion, Religions, Religious. In M.C. Taylor (Hg.), Critical Terms for Religious Studies (S. 269–284). The University of Chicago Press.

Speck, O. (1991). Chaos und Autonomie in der Erziehung. Ernst reinhardt.

Stark, R. (1999). Secularization, R.I.P. Sociology of Religion, 60 (3), 249–273.

Stausberg, M. (Hg.). (2011). Religionswissenschaft. De Gruyter.

Steel Olcott, H. (2017[1881]). The Buddhist Catechism. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Stehr, N. & Adolf, M. (2015). Ist Wissen Macht? Erkenntnisse über Wissen. Campus.

Steiger, J. (2019). Lehrerüberzeugungen (teachers' beliefs) In Ders., Migrationsbedingte Heterogenität im Sportunterricht (S. 9–29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25811-5_2

Stein, G. (1977). Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Aloys Henn.

Steinke, I. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (13. Aufl.) (S. 319–331). Rowohlt.

Stern, J. (2017, 16. September). »Ich meditiere beim Tätowieren«. Südostschweiz.

Štimac, Z. & Spielhaus, R. (2018). Perspektiven für die Schulbuch- und Religionsforschung. Eine Einleitung. In Z. Štimac & R. Spielhaus (Hg.), Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 11–26). V&R unipress.

Stoeckl, K. (Hg.). (2015). The future of Religious Education in Europe. Knowledge about religion and religious knowledge in secular societies: introductory Remarks to the future of Religious Education in Europe. European University Institute. https://iris.luiss.it/bitstream/11385/226221/1/FutureReligiousEducationEurope_2015.pdf

Stolz, F. (1988). Grundzüge der Religionswissenschaft. (2., überarb. Aufl.). Vandenhoeck und Ruprecht.

Stolz, J. (2014). Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft: vier Gestalten des (Un-Glaubens. TVZ.

Stolz, J. & Baumann, M. (2007). (Hg.). Eine Schweiz – viele Religionen: Risiken und Chancen des Zusammenlebens. transcript.

Stolz, J. Könemann, J. Schneuwly Purdie, M., Englberger, T. & Krüggeler, M. (2011). Religiosität in der modernen Welt: Bedingungen, Konstruktionen und Wandel. https://www.snf.ch/media/de/NKmltdHEroulDK9e/NFP58_Schlussbericht__Stolz.pdf

Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz.

Strommer, M.A. (2022). Die Darstellung des Buddhismus in Ethikbüchern. Ein Beitrag zu Schulbuchforschung und religiöser Bildung im Ethikunterricht. ÖRF 30 (1), 148–165. https://doi.org/10.25364/10.30:2022.1.9

Stuppan, S.; Bölsterli-Bardy, K.; Schmid, A.M. & Wilhelm, M. (2023). Überschätzen die Lehrmittelautor:innen den authentischen Lebensweltbezug von MINT-Aufgaben? Eine Studie zur Lernendenperspektive. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 29. https://link.springer.com/10.1007/s40573-023-00158-9

Süess, R. & Pahud de Mortagne, R. (2015). Religion im schulischen Unterricht – Die rechtlichen Grundlagen. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch (S. 78–84). hep.

Sünkel, W. (2002). Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Juventa.

Sutter, O. (2016). Alltagsverstand. Zu einem hegemonietheoretischen Verständnis alltäglicher Sichtweisen und Deutungen. Österreichische Zeitschrift für Volkskunde, 11, 41–70.

Swearer, D. K. (2016). Buddhist Encounters with Diversity. In M. Jerryson (Hg.), Oxford Handbook of Contemporary Buddhism (S. 678–684). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199362387.013.35

Taylor, C. (2009). Multikulturalismus und die Kultur der Anerkennung. Suhrkamp

Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic Inauthenticity? The pseudo-problem of authenticity in the language classroom. TESL-EJ, 1(2), 1–11.

Taylor, E.W. (2017). Transformative learning theory. In A. Laros, T. Fuhr & E.W. Taylor (Hg.), Transformative learning meets Bildung: An international exchange (S. 17–29). Sense.

Taylor, M.C. (1998) (Hg.). Critical Terms for Religious Studies. The University of Chicago Press.

Tenorth, H. E. (2006). Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 580–597. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y

Terhart, E. (1991). Unterrichten als Beruf neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 50. Böhlau.

Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hg.). (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann.

Thanissaro, P.N. (2010). Religious education and attitudes to Buddhism & Sikhism. Unpublished dissertation. University of Warwick. 10.13140/RG.2.1.1688.8169

Thanissaro, P.N. (2011). A preliminary assessment of Buddhism's contextualisation to the English RE classroom. British Journal of Religious Education, 33 (1), 61–74. http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2011.523525

Thompson, J.B. (1990). Ideology and Modern Culture. Stanford University Press.

Thompson, Ch., Jergus, K. & Breidenstein, G. (2014). Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Velbrück Wissenschaft.

Tibet Institut Schweiz. Über uns. Abgerufen am 25. Oktober 2023 von https://www.tibet-institut.ch/content/tir/de/about_us_only.html

Traue, B. (2014). Diskursanalyse. In N. Baur, J. Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 493–508). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0

Trautwein, C.R. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8 (3), 1–14. https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02

Truschkat, I. & Keller, R. (2013.) Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93340-5

Tweed, T. A. (2002). The American Encounter with Buddhism 1844–1912. Victorian Culture and the limits of Dissent. Bloomington.

Tworuschka, U. (1982). Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium. Diesterweg/Kösel.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The »grammar« of Schooling: Why has it been so hard to change. American educational research journal, 31 (3),453-479. http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312031003453

van der Kooij, J., de Ruyter, D., Miedema, S. (2017). The Merits of Using »Worldview« in Religious Education. Religious Education, 112 (2), 172–184. https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1191410

Vögeli, D. (2013, 6. Juli). Religions-Lehrbuch mit zentraler Lücke. Neue Zürcher Zeitung.

von Brück, M. (2007). Einführung in den Buddhismus. Verlag der Weltreligionen. Insel.

von Stuckrad, K. (2003). Discursive study of religion: from states of the mind to communicative action. Method & Theory in the Study of Religion, 15(3), 255–271.

von Stuckrad, K. (2010). Reflections on the limits of reflection: an invitation to the discursive study of religion. Method & Theory in the Study of Religion, 22 (2–3), 156–169.

von Stuckrad, K. (2013). Discursive Study of Religion: Approaches, Definitions, Implications. Method & Theory in the Study of Religion 25, 5–25.

Vosniadou, St. (Hg.). (2008), International Handbook of Research on Conceptual Change. Routledge.

Wallace, B.A. (2000). In J. Makransky & R. Jackson (Hg.), Buddhist theology: critical reflections by contemporary Buddhist scholars (S. 60–77). Curzon.

Walther, Ch. (2023. 2. Januar). Missbrauchsvorwürfe erschüttern den tibetischen Buddhismus. SRF.ch https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/kritik-an-kloestern-in-europa-missbrauchsvorwuerfe-erschuettern-den-tibetischen-buddhismus

Wat Sringagarinvararam (2021). Startseite der Homepage. Abgerufen am 22. Oktober 2023 von https://wat-srinagarin.ch/

Weigelt, F. (2012). Die vietnamesisch-buddhistische Diaspora in der Schweiz: über Organisationsstrukturen und Dynamiken buddhistischer Praxis. Kovač.

West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. Gender and Society, 9 (1), 8–37.

White, H. (1973). Metahistory: The historical imagination I Nineteenth-century Europe. Johns Hopkins University.

Wiater, W. (2003). Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Klinkhardt.

Wiater, W. (2005). Lehrplan und Schulbuch, Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In E. Matthes & C. Hineze (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. (S. 41–64). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:25375

Widdowson, H.G. (1995). Discourse analysis: a critical view. Language and Literature, 4 (3), 157–172.

Wilhelm, M., Luthiger, H. & Wespi, C. (2014). Prozessmodell zur Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern. https://www.phlu.ch/2566

Willke, H. (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Suhrkamp.

Witte, F. (2021, 26. Juni). Meditieren mit Nebenwirkungen. NZZ Magazin.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132

Wobbe, T. (2018). Globalisierung: Weltkulturelle, weltgesellschaftliche und transnationale Perspektiven. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hg.), Handbuch Religionssoziologie (S. 383–410). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18924-6

Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. International Review of Sociology: Revue Internationale de Sociologie, 21 (1), 121–143. https://doi.org/10.1080/03906701.2011.544192

Wyss, R. (2017, 3. Dezember). Meditation ohne Om: Das große Geschäft mit der Gelassenheit. Luzerner Zeitung.

Yegane Arani, A. (2020). Die multireligiöse Schule als Ort von Diskriminierung. In Willems, J, (Hg.), Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. (S. 163–188). Transcript. https://doi-org/10.1515/9783839453551

Yousefi, H. R. & Seubert, H. (2013). Toleranz im Weltkontext. Geschichten – Erscheinungsformen – Neue Entwicklungen. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00116-2

Zangger, M., Abo Youssef, H., Coulin, D., Beltz, J., Bollag, M., Bühler, P., Malinar, A. & Wittwer, C. (2013a). Blickpunkt – Religion und Kultur. 3, [Schülerbd.]: Sekundarstufe I: [7./8. Schuljahr] (Interkantonale Lehrmittelzentrale & Pädagogische Hochschule Zürich, Hg.; 1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.

Zangger, M., Abo Youssef, H., Coulin, D., Beltz, J., Bollag, M., Bühler, P., Malinar, A. & Wittwer, C. (2013b). Blickpunkt – Religion und Kultur. 3, [Kommentar für Lehrpersonen]: Sekundarstufe I: [7./8. Schuljahr] (Interkantonale Lehrmittelzentrale & Pädagogische Hochschule Zürich, Hg.; 1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.

Zangger, M., Abo Youssef, H., Coulin, D., Beltz, J., Bollag, M., Bühler, P., Malinar, A. & Wittwer, C. (2013c). Blickpunkt – Religion und Kultur. 3, [Klassenmaterial]: Sekundarstufe I: [7./8. Schuljahr] (Interkantonale Lehrmittelzentrale & Pädagogische Hochschule Zürich, Hg.; 1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.

Ziebertz, H.G. (1994). Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis. Deutscher Studienverlag.

Ziebertz, H.G & Riegel, U. (Hg.) (2009). How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries. Lit.

Zimmermann, D. (2015, 22. Oktober). Die 10 Geheimnisse: Styling-, Lifestyle- und Modeberaterin Luisa Rossi (51). Glückspost.

Zimmermann, M.L. (2015, 11. November). Im Land der goldenen Tempel und freundlichen Menschen. Bernerzeitung.

Zinser, H. (1997). Der Markt der Religionen. Brill.

Zinser, H. (Hg.). (2010). Religionswissenschaft. Eine Einführung. F. Schöningh.