

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<sup>28</sup> 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 »steckbriefmäßige« 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 das 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 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 Weltansichten 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.