

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 Landeskirchen³ über die Zeit hinweg an Einfluss verloren haben und der schulische

1 Eigennamen (etwa von Lehrplänen und Fachbereichen) wie auch konzeptuelle, erklärungs-würdige 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 weltanschaulicher⁵ 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 & Walther, 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 Ausübung 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:innen⁷ 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. Darauf folgend 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 Sringarinvararam, ©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 religionskundlichem¹³ 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 beseitigen, 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 Weltansichten 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 Religionsunterricht¹⁵, 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 Frank¹⁶ (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 Fach-einführung 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 vermittele 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 Schülern 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 ausgewogenen, 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 Weltansichten 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 Weltansichten 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 beschäftigten sich mit dem vermeintli-