

2. Verortung und Methodologie

2.1 Wissenschaftstheoretische Verortung

Die vorliegende Forschung verortet sich im Sozialkonstruktivismus und in der Wissenssoziologie, zurückgehend auf Berger und Luckmann (erstmalig 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 wahren 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 Bedeutungs-erzeugung 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 Gegenstandsbe-
reich« (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 Regelmäßigkeit 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« (Zanger 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:innen 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 Religionswissenschaft 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 & Herbrich, 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, »externe 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 begleitend 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 begleitend 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 (Murmman, 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 gehäuftten 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 bezeichnet³, 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 RKE⁴ 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 privaten 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 Zürich⁵ 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« (Depermann, 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 Transkriptionssystem 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 Codes 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 Codes vergeben und diese Schritt für Schritt ausgearbeitet. Während dem anschließenden axialen Kodieren (Strauss & Corbin, 1996, S. 75–93) werden die als relevant erachteten Codes ausgewählt und Beziehungen zwischen den verschiedenen eruierten Codes 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 Angermüller und Veit Schwab (2014) feststellen, herrscht Uneinigkeit in Bezug auf Gütekriterien spezifisch für Diskursanalysen. Sie schlagen deshalb einen Minimalkonsens vor, demnach sich Diskursforschung an folgenden Leitideen orientieren sollte: 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 voneinander 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.

