

IV Hauptteil

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

Grundlegende Tendenzen in einzelnen Diskursdokumenten

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

a. Der Lehrplan

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b. Das obligatorische Lehrmittel Blickpunkt 3

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Buddhismus im Lehrmittel Blickpunkt 3

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

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

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

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



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

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

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

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

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

c. Weitere verwendete Lernmedien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d. Religionswissenschaftliche Schlüsseltexte zum Buddhismus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

e. Didaktische Schlüsseltexte

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

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

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

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

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

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

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

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

f. Medienberichte über Buddhismus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

g. Lehrpersonen

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

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

Ergebnisse nach Deutungsmustern

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

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

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

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