

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

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

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

4. Weitere diskursrelevante Themen

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

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

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

4.1 Werte und Normativität

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

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

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

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

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

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

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

Als kontextrelevante Information sei erwähnt, dass auch in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie an der Universität Zürich die zwei Bereiche Ethik und Religionskunde bis ins Herbstsemester 2022 noch in getrennten Modulen unterrichtet worden sind²³, was die meisten der befragten Lehrpersonen betrifft. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Religionswissenschaftler:innen, welche sich mit religionskundlichem Unterricht beschäftigen haben, insbesondere zu Beginn der Einführung von solchen Unterrichtsgefäßen mehrheitlich für eine klare Trennung der Fachbereiche Religionskunde und Ethik plädiert haben. Das Kernanliegen sei es, dezidiert religionskundlichen Unterricht zu betreiben und die Problematiken des Wertens über Religionen oder der Wertevermittlung zu vermeiden (Alberts, 2007; Bleisch, 2019; Frank, 2015; Jensen, 2017; Jödicke, 2005). Dem schließt sich das aktuelle Grundsatzpapier zu Religionskunde in der Schule der DVRW (2023) an:

Abgrenzung zu religionsphilosophischen und ethischen Zugängen:

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

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

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

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

4.2 Lebensweltbezug

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

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

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

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

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

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

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

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