

und unterliegt daher Veränderungen, wobei es sich gesellschaftlichen Bedingungen anpasst. Dies zeigt sich exemplarisch im analysierten Diskurs, indem die aktuellen medialen und gesellschaftlichen Konzeptualisierungen in den anderen relevanten Dokumenten wiederzufinden sind, sich aber gleichzeitig auch weiterhin Paradigmen aus der Zeit der Facheinführung halten, insbesondere bei akademisch darin sozialisierten Lehrpersonen und in den rasch von Veralterung betroffenen Materialien (vgl. V, 1. Die bewahrende Grundtendenz des Diskurses).

## 2. Deutungsmuster von Buddhismus als Konzept und als Vermittlungswissen

In der vorliegenden Analyse zeigen sich verschiedene Deutungsmuster zum Buddhismus, auf die im Folgenden eingegangen wird. Diese überlappen sich dabei teilweise gegenseitig und sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Wie auch bei den anderen eruierten zentralen Themen zeigen sich Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten. Die eruierten Themen werden anschließend zuerst analysiert, kontextualisiert, mit Beispielen unterlegt und abschließend diskutiert.

### 2.1 Die Festlegung von Buddhismus

Es zeigt sich in den analysierten Dokumenten eine Tendenz, den Buddhismus zu ent-diversifizieren und festzusetzen. Dies geschieht erstens durch die Fokussierung auf bestimmte Strömungen innerhalb des Buddhismus. Zweitens werden gewisse Themen als gesamtbuddhistisch einheitlich verstanden und drittens werden interindividuelle Unterschiede gelebter Religion selten angesprochen. Viertens wird Buddhismus durch die Anwendung eines bestimmten Religionsbegriffs festgesetzt, indem etwa durch die Konzeptualisierung als Philosophie andere Deutungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden. Dabei verstärken sich die verschiedenen Dokumente in diesen Festsetzungen gegenseitig. Die verschiedenen Formen von Festsetzungen treten in einzelnen Dokumenten überdies häufig gemeinsam und nicht klar voneinander abgrenzbar auf. In Anbetracht der Festsetzung auf bestimmte innerbuddhistische Strömungen findet sich vor allem eine Bezugnahme auf »thailändischen Buddhismus«, »tibetischen Buddhismus« und »Zen-Buddhismus«. Diese werden im Folgenden einzeln besprochen, wobei auch darauf eingegangen wird, wie diese Festsetzung angesichts der Schweizer Religionslandschaft zu erklären ist.

Sämtliche befragten Lehrpersonen beschränken die Thematisierung von innerbuddhistischen Strömungen auf die im Lehrmittel vorhandenen und zeigen damit die erste genannte Tendenz der Festsetzung auf bestimmte innerbuddhistische Strömungen. Aus religionswissenschaftlicher Perspektive sind geografisch

einschränkende Begriffe, die verschiedene buddhistische Strömungen mit Ländernamen klar voneinander abgrenzen, wie bereits erwähnt, kritisch zu betrachten (Swearer, 2016). Daher werden die genannten Begriffe hier bei der ersten Nennung ebenfalls in Anführungszeichen gesetzt.

Im Anschluss an diese Tendenz der Einschränkung auf bestimmte Richtungen möchten gewisse Lehrpersonen ganz von einer Thematisierung von verschiedenen Strömungen absehen, wie folgende Aussage zeigt: »Ich spreche eigentlich immer nur vom Buddhismus. Ähm, ich weiß, dass es verschiedene Richtungen gibt, ich verzichte aber im Unterricht um die näher, um näher auf die einzugehen« (Ines). Selina empfindet die Darstellungen von verschiedenen Strömungen aus nachfolgenden Gründen ebenfalls als nicht erstrebenswert:

Warum machst du es extra kompliziert für die Schüler? Und das habe ich im Buddhismus eben auch ein wenig das Gefühl, man will wie allen Rechnung tragen, das kann man aber nicht, also das kannst du schon, aber dann müssen wir für eine Religion ein Jahr verwenden und dann ist es auch nicht mehr spannend, also, darum habe ich das weggelassen (lacht). (Selina)

Bei den Lehrpersonen zeigt sich ebenso die zweite genannte Tendenz zur Festsetzung, wobei Themen als gesamtbuddhistisch einheitlich gedeutet werden. Dies zeigt sich in Aussagen, die Diversität nicht erwähnen und stattdessen die Homogenität des Buddhismus betonen, insbesondere mit Bezug auf die Vermittlung. Diese homogenisierenden Sichtweisen überwiegen dabei. So wird etwa »die Biografie des Buddha« (Mehmed) oder »der Lebensweg des Buddha« (Matthias und Amélie) thematisiert, wobei weder auf deren Legendencharakter noch auf die sich unterscheidenden regionalen Versionen hingewiesen wird.

Einheitlichkeit wird auch betont, wenn thematisch vorgegangen wird und beispielsweise das Thema *Leiden* bei mehreren Lehrpersonen in Unterrichtsreihen über Buddhismus eine zentrale Stellung einnimmt. Leiden wird entsprechend als zentraler und klar definierbarer Symbolbestand des Buddhismus gedeutet. Ein weiteres Beispiel für eine gesamtbuddhistische Homogenisierung von Inhalten findet sich in dieser Aussage:

[...] aber es hat sicher Sachen gehabt wie die Drei Juwelen, bei denen sie so ein wenig die Grund Grundpfeiler, ich habe das bei allen Religionen so ein wenig angeschaut, was sind so die Grundwerte oder die Grund ähm Sachen so ein wenig, Faktenwissen, hat es sicher drin gehabt ähm, genau und wir haben/genau, also wir haben so die Lebensgeschichte vom Buddha haben wir angeschaut und dann halt eben diese Erleuchtung, über das haben wir recht viel diskutiert auch und das hat sie mega interessiert, das haben sie mega spannend gefunden. (Amélie)

Auffallend an dieser Aussage ist der Vergleich zu anderen Religionen, der sich scheinbar via »Grundpfeiler« herstellen lässt. Damit gerät nicht nur die Diversität im Sinne von verschiedenen vorhandenen innerbuddhistischen Strömungen aus dem Blickfeld, sondern auch die effektiv durch Praktizierende gelebte Diversität, die sich interindividuell unterscheidet. Damit zeigt sich die dritte genannte Form der Festsetzung, indem interindividuelle Unterschiede der gelebten Religion minimiert oder nicht angesprochen werden. Diese dritte Tendenz der Festsetzung durch Lehrpersonen wird an anderen Stellen dieser Analyse ausführlicher besprochen.

Entgegen der beschriebenen Tendenz zur Festsetzung zeigt sich bei Lehrpersonen ansatzweise ein Bewusstsein für die verschiedenen Aspekte von innerer Diversität von Religionen, wie das folgende Beispiel zeigt. Religion wird in nachfolgender Aussage dementsprechend als etwas konzipiert, dass sich intraindividuell unterscheidet. Überdies wird damit die Verwendung des Singular bei der Bezeichnung von Religionen in Frage gestellt. Zugleich zeigt sich erneut das kulturwissenschaftlich geprägte Religionsverständnis dieser Lehrperson, wenn Religionen mit menschengemachten Ideen gleichgesetzt werden (vgl. II, 2.1):

[...] und es gibt ja nicht *den* [Hervorhebung LSM] Buddhismus, wie es auch nicht *den* [Hervorhebung LSM] Hinduismus gibt, es gibt verschiedene gelebte Formen von dieser Idee, umgesetzte Formen und ich denke, das ist so mannigfaltig wie es Klöster diesbezüglich gibt, wie es Familien gibt und da in der Schweiz dann auch nochmals, also wir haben jetzt da diese in Rikon, da sind jetzt da diese Gelbmützen, ja, es gibt verschiedene, was sie mitnehmen sollen ist deine Frage gewesen, die Schüler, sie sollen ja, sie sollen sich das anschauen, sie sollen wie in eine andere Welt hineinschauen und die Eigenheiten erkennen, ich finde das schön und sich auch mal Gedanken machen. (Catharina)

Für die Vermittlung konzipiert es diese Lehrperson als zentral, dass Lernende durch die Begegnung mit dieser Diversität, das »Hineinschauen in eine andere Welt«, eine Horizonterweiterung erreichen können, die das ihnen bereits Bekannte übersteigt.

Eine Festsetzung des vierten Typus, indem ein bestimmter (Religions-)Begriff die Sichtweise einschränkt, findet sich bei den Lehrpersonen, die den Buddhismus ausschließlich als Philosophie konzeptualisieren. Im nachfolgenden Beispiel betrachtet die gleiche Lehrperson wie in vorhergehender Aussage es als zentral, dies in der Vermittlung zu betonen, wobei damit die Deutung als Religion, zumindest in dieser Aussage, ausgeschlossen wird. Den Vergleichsmaßstab bilden dabei andere Religionen, wobei vermutlich an die vier im Lehrmittel genannten Religionen gedacht und somit erneut an eine Weltreligionenlogik angeschlossen wird. Weitere Beispiele dieser Konzeptualisierung finden sich im Kapitel IV, 2.6:

Ähm, es ist eine Lebensanschauung, eine Lebensphilosophie, auch ein äh *Way of Life*, man, man lebt anders, (...) aber sie ist zu wenig Religion, um sie im gleichen Atemzug mit den Religionen zu nennen, sie ist ähm, eben ein Lebensstil, eine Lebenseinstellung, die man kennenlernen kann, die man auch ausprobieren kann, und darum meditieren wir dann auch oder versuchen das. (Catharina)

Ebenfalls eine Form der Festsetzung durch die Anwendung eines bestimmten Religionsbegriffs sowie durch die gesamt buddhistisch identische Konzeptualisierung von Themen lässt sich in folgender Aussage finden:

[...] da geht es dann nur um den Buddhismus (...) also wieder gleich aufgebaut: Infos auswendig wissen, so die wichtigsten Lebensdaten, das können sie dann lernen wie Voci, ist reines Reproduzieren, dann Dinge verstehen, die vier Ausfahrten von Siddharta, das überprüfe ich dann mit Bildern, so zum Ankreuzen, was ist das oder so, dann, was ist das Nirvana und was ist Meditation. Und Nirvana da, glaube ich, arbeite ich dann auch mit irgendwelchen Metaphern oder so, Meditation ist dann mit Bildern. Und dann, ich kenne die Lebensstationen und die Reihenfolge, das haben wir gleich bei Mohammed gemacht. (Raphael)

In dieser Aussage wird einerseits vermutlich erneut im Weltreligionenparadigma gedacht, wenn Buddha mit Mohammed verglichen wird. Andererseits zeigt sich (fach-)didaktisch ein Fokus auf deklaratives Wissen, welches Begriffe und Kernkonzepte in den Vordergrund stellt, die wiederum gesamt buddhistisch betrachtet werden (vgl. IV, 5). So werden etwa die »Ausfahrten von Siddharta« als etwas betrachtet, was innerhalb verschiedener buddhistischer Strömungen nur eine mögliche Konzeptualisierung erfahren kann.

Auch weitere Dokumente nehmen auf die innere Diversität von Religionen Bezug, wobei im Folgenden ausgeführt wird, was die einzelnen analysierten Texte darunter verstehen. In der Fachwegleitung zur Ausbildung von Lehrpersonen für Religionen, Kulturen, Ethik der Pädagogischen Hochschule Zürich wird von »verschiedenen Religionen und Kulturen« sowie von der »Diversität möglicher Lebensstile« gesprochen (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 3), wobei keine namentliche Nennung bestimmter Strömungen erfolgt, was die Auswahl von konkreten Inhalten offenlässt. Damit wird auf Diversität im Sinne der unterschiedlichen (in der Schweiz vorhandenen) Religionen und Kulturen verwiesen, ansatzweise auch auf interindividuelle Unterschiede von kulturell, religiös oder anderweitig geprägten Lebensentwürfen.

Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird Diversität innerhalb der verschiedenen im Lehrmittel abgebildeten Religionen direkt angesprochen, wenn es heißt: »Dabei wird auch auf die Vielfalt innerhalb der jeweiligen religiösen Tradition geachtet« (Zangger et al., 2013b, S. 7). Diese soll folglich im

Unterricht abgebildet werden. Ebenso wird Diversität durch den hinterlegten kulturkundlichen Religionsbegriff angestrebt, welcher verschiedene Deutungsmöglichkeiten offenlässt, indem nicht gefragt wird, was Religion ist, sondern was im gezeigten Kontext als Religion betrachtet wird und warum dies der Fall ist, in Anlehnung an ein kulturkundliches Paradigma (Gladigow & Kippenberg, 1988).

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) finden sich keine direkten Vorgaben dazu, welche innerreligiösen Strömungen mit Bezug auf den Buddhismus Eingang in den Unterricht finden sollen. Es wird jedoch auf Diversität im Sinne eines Vorhandenseins von verschiedenen Religionsgemeinschaften sowie innerreligiösen Strömungen in der Gesellschaft verwiesen, was den Grundstein dafür legt, diese im Unterricht miteinzubeziehen. So heißt es bei RKE 4.2d die Schüler:innen »können Angehörigen verschiedener Religionen und Weltansichten begegnen«. Explizit um innere Diversität geht es bei RKE 4.4d: »können verschiedene Auslegungen innerhalb der Religion erkennen«, wobei der bestimmte Artikel mutmaßlich als im Sinne von »innerhalb einer bestimmten Religion« zu deuten ist.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) wird innere Diversität in Bezug auf die untersuchten Reportagen abgebildet, indem jedes Portrait und jede Reportage eine:n Praktikierende:n einer anderen innerreligiösen Strömung vorstellt. Damit wird einerseits auf verschiedene innerbuddhistische Strömungen wie auch auf intraindividuelle Unterschiede der gelebten Religion eingegangen. Hierbei wurde auf deren Vorkommen in der Schweiz geachtet, was dem Grundkonzept des Lehrmittels entspricht. Deshalb ist der tibetische Buddhismus, der thailändische Buddhismus sowie der Zen-Buddhismus mit je einem Portrait vertreten. Auf der Seite zum Orientierungswissen »Der Sangha« (S. 170–171) werden als »die drei großen Traditionen« namentlich »Theravada, das Fahrzeug der Alten«, »Mahayana, das große Fahrzeug« und »Vajrayana, das Diamantfahrzeug, der tantrische Buddhismus in Tibet« erwähnt.

Wird die zahlenmäßige Verbreitung verschiedener buddhistischer Strömungen in der Schweiz betrachtet, müsste auch der »vietnamesische Buddhismus« thematisiert werden (Baumann, M., 2000), was zumindest im obligatorischen Lehrmittel nicht geschieht und auch in den Medien wenig Aufmerksamkeit erfährt. Der vietnamesische Buddhismus findet jedoch im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) Erwähnung. Im gleichen Buch wird ebenfalls von den drei Richtungen »Theravada«, »Mahayana« und »Vajrayana« gesprochen, wobei diese mit einer Tabelle vergleichsartig dargestellt werden (S. 112). Um innere Diversität der gelebten Religion zu zeigen, wird unter dem Titel »Gesichter der Religion« eine vietnamesische Familie portraitiert (S. 99–100) sowie über ein *Vesak* Fest in einem Nonnenkloster in Gelfingen berichtet (S. 125–126). Beim Lehrmittel von Bracht (2013) wird von den »drei Fahrzeugen« gesprochen (S. 62–65). Weitere Formen von Diversität lassen sich nicht finden.

In religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zu Buddhismus zeigt sich indes ein Hin- und Heroszillieren zwischen dem Versuch, den Buddhismus in Form von unterschiedlichsten Strömungen und Konzepten möglichst divers abzubilden und andererseits einen gemeinsamen Nenner zu finden und Themen gesamt-buddhistisch als homogen zu betrachten, um den Überbegriff Buddhismus weiterhin aufrecht erhalten zu können. Dies zeigt sich bereits in den jeweiligen Inhaltsverzeichnissen. Einerseits finden sich Untertitel wie »Der Buddha, seine Lehre und seine Gemeinde« (Gombrich & Bechert, 2002) oder etwa »*The Buddhism path: the way of calm and insight*« (Gethin, 1998) die darauf schließen lassen, dass diese Themenbereiche strömungsübergreifend vorhanden sind. Daneben werden explizit verschiedene Strömungen wie Theravada, Mahayana oder der tibetische Buddhismus erwähnt. Auch hier bleibt es jedoch meist bei der Unterteilung in diese drei Strömungen. Die Werke unterscheiden sich indes darin, wie stark sie Diversität oder Einheitlichkeit betonen und wie sie dies tun. Lopez (2002) etwa versucht Diversität zu betonen, indem er mit drei verschiedenen Berichten über Buddhist:innen beginnt, die unterschiedliche Facetten und geographische Verortungen buddhistischer Strömungen aufzeigen. In den weiteren im Inhaltsverzeichnis aufgeführten Inhalten steht ebenso Diversität im Vordergrund. So wird beispielsweise unter »monastisches Leben« auf verschiedene geographische Regionen und Strömungen des Buddhismus eingegangen. Von Brück (2007) erwähnt dafür, abgesehen von einem Einführungskapitel, einem Abschnitt zum Studium des Buddhismus, Quellentexten und einem Kapitel über »den historischen Buddha Siddhārtha Gautama Śākyamuni« nur noch verschiedene Regionen und Zeiten, wie etwa »die Lehren des frühen Buddhismus« oder »Buddhismus in China«. Freiburger und Kleine (2009) eröffnen beispielsweise unter dem Übertitel »Meditation«, Diversität, indem sie diese für verschiedene buddhistische Schulen gesondert vorstellen. Keown (2001) setzt mehrheitlich auf Einheitlichkeit und geht nur in drei Kapiteln: »Mahayana«, »Buddhismus in Asien« sowie »Buddhismus im Westen« explizit auf verschiedene Strömungen ein. Die Vielfalt gelebter Religion kommt nur in den Werken von Lopez (2002) und Mitchell D.W. und Jacoby (2014) zu tragen, welche Religionsangehörige portraituren.

Die Hin- und Herbewegung zwischen der Abbildung von Diversität und der Betonung von gesamt-buddhistischen Gemeinsamkeiten prägt auch das Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a). Die Lebenslegende von *Buddha Śākyamuni* wird, wie bereits durch Lehrpersonen, auch im Lehrmittel »Blickpunkt 3« als gesamt-buddhistisch identisch konzeptualisiert, da nur eine Version davon zu finden ist (KM 156), wobei sich erst im Lehrer:innenkommentar der Hinweis darauf findet, dass es sich um »die legendäre Darstellung seines Lebens« handelt (Zangger et al., 2013b, S. 141). Im Kommentar zur Methode der Bildbetrachtung (S. 144–145) wird allerdings wieder gesagt: »Buddha-Figuren erinnern an eine Schlüsselerfahrung im *Leben* [Hervorhebung LSM] Siddharthas«. Während durch die verschiedenen Portraits die innerbuddhistische Diversität hervorgehoben wird, zeigen die drei

Seiten zum Orientierungswissen Informationen zu *buddha*, *dharma* und *sangha*, die als gesamtbuddhistisch einheitlich konzeptualisiert werden. Da die Portraits und Reportagen anteilmäßig überwiegen, lässt sich eine Tendenz zur Betonung von Diversität in Bezug auf unterschiedliche Strömungen feststellen, wobei, wie erwähnt, nur der thailändische, der tibetische und der Zen- Buddhismus zur Sprache kommen.

Im Lehrmittel von Bracht (2013) findet dagegen durch den reinen Fokus auf Symbolbestände und die Sprachwahl mit Sätzen wie: »Der Buddhismus ist...« (beispielsweise mehrfach auf S. 64) eine klare Vereindeutigung statt. Beim »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird die Vereindeutigung, welche durch die Sachtexte stattfindet, durch die erwähnten Seiten »Gesichter der Religion« etwas durchbrochen.

## Diskussion: Vereindeutigung des Buddhismus

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Diskurs mittels verschiedener Strategien eine Vereindeutigung dessen stattfindet, was Buddhismus angeblich *ist*. So wird nicht nur auf die drei innerbuddhistischen Strömungen des thailändischen, tibetischen und Zen-Buddhismus fokussiert, sondern es werden Themen als Buddhismus übergreifend identisch gedeutet. Überdies werden interindividuelle Unterschiede der gelebten Religion kaum thematisiert. Durch die Anwendung eines bestimmten Religionsbegriffs erfolgt schließlich erneut eine Einengung, die alternative Deutungen kaum zulässt. In den fachdidaktischen relevanten Dokumenten wird innere Diversität in ihren verschiedenen erwähnten Aspekten zwar als vermittlungswert betrachtet, jedoch tatsächlich nur ansatzweise aufgezeigt.

Die Notwendigkeit zur Didaktisierung (Schneuwly, 2021) begünstigt diese Festsetzungen in mehrfacher Hinsicht. Einerseits geschieht durch die Auswahl im Lehrmittel eine Festsetzung und Reduktion auf bestimmte Strömungen innerhalb des Buddhismus, welche nicht die effektive Verbreitung und Diversität in der Schweiz abbildet. Da die Lehrpersonen diese Festsetzung übernehmen, wird die Möglichkeit innerbuddhistische Diversität aufzuzeigen didaktisch nicht ausgeschöpft. Dies setzt die bereits erwähnte Zielsetzung des Lehrplans, die besagt: »(Lernende) können verschiedene Auslegungen innerhalb der Religion erkennen« (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a, RKE 4.4d.) demnach nur ansatzweise um.

Obschon das Lehrmittel mittels Portraits von Praktizierenden auf interindividuelle Unterschiede gelebter Religion hinarbeitet, kommt diese nicht wie angedacht zum Tragen. So wird durch Lehrpersonen aus Zeit- oder auch Sympathiegründen (vgl. nachfolgende Aussage von Selina im Abschnitt zu Zen-Buddhismus) ausgewählt und unter Umständen nur ein Portrait gelesen. Dies kann dazu führen, dass diese Person durch die Lernenden als repräsentativ für alle Buddhist:innen wahrgenommen wird (Cotter & Robertson, 2016). Schließlich finden sich innerhalb der

Portraits teilweise stereotypierende Tendenzen (vgl. nachfolgende Analysen einzelner Reportagen), was die Sichtweise wiederum einschränken kann.

Andererseits findet sich in einigen Diskursdokumenten ein Oszillieren zwischen der Darstellung von Diversität und der Betonung der zusammenhaltenden Elemente, die den Containerbegriff Buddhismus rechtfertigen, wobei die vermeintlich homogenen, gemeinsamen Elemente in den religionswissenschaftlichen Einführungstexten wie in den Aussagen der Lehrpersonen überwiegen. Die Möglichkeit, Diversität innerhalb den allen buddhistischen Strömungen gemeinsamen Elementen wie *buddha*, *dharmā*, *sangha* darzustellen, wird insbesondere von den didaktischen Materialien nicht ausgeschöpft.

Dabei wären aktuelle fachwissenschaftliche Publikationen vorhanden, welche ein diverseres, ambiguitätstoleranteres Bild von Buddhismus vermitteln, wobei gelebte Religion vielseitig portraitiert und besprochen wird und auch innerbuddhistische Kontroversen thematisiert werden (etwa Lewis, 2014; Lopez, 2005; McGovern, 2016; Mitchell D. W. & Jacoby, 2014; Renger, 2020). Diese richten sich jedoch eher an *Buddhist Scholars* oder Studierende der Religionswissenschaft und dürften Lehrpersonen in den allermeisten Fällen nicht bekannt sein.

Letztlich wird die Einengung durch festsetzende Religionsbegriffe befördert, wozu insbesondere die ausschließliche Deutung des Buddhismus als Philosophie zu zählen ist, die bei Lehrpersonen wie gleichfalls in religionswissenschaftlichen Einführungstexten sowie medialen Berichterstattungen vorhanden ist (vgl. IV, 2.6). Im Folgenden soll nun spezifisch auf die einzelnen erwähnten innerbuddhistischen Strömungen eingegangen werden, die im Diskurs dominant sind.

## 2.2 Vorherrschende buddhistische Strömungen

### Thailändischer Buddhismus

Das gehäufte Vorkommen des thailändischen Buddhismus in verschiedenen relevanten Dokumenten, insbesondere im Lehrmittel, ist vermutlich auf dessen Verbreitung in der Schweiz zurückzuführen. Historisch gesehen, geht die weitreichendere Bekanntheit dieser buddhistischen Strömung in der Schweiz in die 1980er Jahre zurück (vgl. II, 1.2). Bei den Lehrpersonen finden sich folgende Aussagen, die sich explizit auf den thailändischen Buddhismus beziehen:

[...] äh, diese Teilung, dass die Religion eben im eben, äh wie soll ich sagen, in Thailand speziell gelebt wird, das sind einfach so kleine Posten, wo es sich selber so weiterentwickelt hat, die man nicht mal vergleichen kann, die ganz verschieden/ich meine Thailand der thailändische König, der jetzt nicht mehr lebt, war jetzt das Oberhaupt, ja, für die anderen ist es der Dalai Lama. (Catharina)



Diese Lehrperson äußert ein Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit von regional gelebten Formen von Buddhismus, was das Aufzeigen von Diversität mit Bezug auf innerbuddhistische Strömungen ermöglichen würde. Allerdings wird in derselben Aussage ein Vergleich mit einem anderen buddhistischen »Oberhaupt« hergestellt, dem *Dalai Lama*, um eine vermeintliche Gemeinsamkeit der verschiedenen buddhistischen Strömungen hervorzuheben. Hiermit zeigt sich erneut die Tendenz einer Hin- und Herbewegung zwischen Gemeinsamkeiten und Differenzen. Nachfolgende Aussage derselben Lehrperson vergleicht Darstellungen im Lehrmittel mit der Realität von Lernenden:

Der globale Blick ist bei mir immer drin und ich muss dir ganz ehrlich sagen, wie es da gelebt wird, ich freue mich immer, wenn ich irgendjemanden in der Klasse habe, der irgend uns, es gibt thailändische Buddhisten oder die zumindest eine thailändische Mutter haben und und ähm dann ist es etwas anderes, sie hat jetzt, etwa vor drei Jahren ist das gewesen, gesagt es hat einfach sehr wenig mit dem zu tun, was hier im Buch steht, also ja, aber das ist halt wie es gelebt ist. Ich finde die Welt sehr wichtig, gerade in der heutigen Zeit, wir fahren ja dort hin, es gibt kaum jemand, der noch nicht in Thailand gewesen ist. (Catharina)

Thailändischer Buddhismus wird als Beispiel genommen, um zu reklamieren, dass gelebte Diversität im Lehrmittel »Blickpunkt 3« nicht adäquat zur Geltung komme. Der Einbezug von Lernenden als Auskunftgeber:innen zu ihrer Religion wird an anderer Stelle besprochen (vgl. IV, 4). Thailand wird außerdem als Reiseland qualifiziert.

In der folgenden Aussage wird Thailand erneut als Reiseziel beschrieben, dessen Besuch in diesem Falle die Konversion eines Bekannten animiert hat. Dabei eröffnet die Lehrperson auch eine fachdidaktische Sichtweise, indem über eine mögliche Begegnung der Lernenden mit Buddhist:innen nachgedacht wird:

//Sie sind//beide konvertiert. Sie sind beide so gebürtige Schweizer, äh, christlich aufgewachsen, nachher äh mit äh, also als junge Erwachsene haben sie sich dann äh zum Buddhismus bekannt. Ähm, ich weiß, dass der eine zum Beispiel oft in Thailand war und dort eigentlich entschieden hat ähm, ja, sich zu dem zu bekennen, ähm (...) vielleicht wäre es für Schüler schon interessant, um von ihnen zu hören, hey ja, warum haben sie sich dafür entschieden und was sind die Gründe. (Mehmed)

Die von diesen Lehrpersonen geäußerte Wahrnehmung von Thailand als Reiseland ist ebenso in der medialen Berichterstattung in der Schweiz verbreitet.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird in der Reportage »Das Loy-Krathong-Fest in Gretzenbach – Ehre dem Buddha, dem König, den Mönchen« (Zangger et al., 2013a, S. 153–155) der thailändische Buddhismus in der Schweiz thematisiert. Legitimiert

werden kann dies mit der Lehrplankompetenz RKE 4.3 zu »Festtraditionen« (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a). Die Reportage portraitiert das buddhistische Zentrum in Gretzenbach am Tag des Loy-Krathong-Festes. Darin werden ein Schweizer, Peter Ernst, der nach der Heirat mit einer Thailänderin zum Buddhismus konvertiert ist, sowie seine Tochter und zwei thailändische Frauen mit einem Satz zitiert: »Hier ist unsere Heimat« (Zangger et al., 2013, S. 155), wobei die Schweiz gemeint ist. Dabei wird nicht klar, welche der beiden Frauen dies gesagt hat oder ob beide diese Aussage (gleichzeitig) geäußert haben. Überdies wird die stattfindende »Miss Loy Krathong«-Wahl beschrieben sowie der Ursprung des Festes erläutert. Zur Verbreitung der Theravada Tradition in der Schweiz und zur Zuwanderung wird gesagt:

Rud 10'000 Thailänderinnen und Thailänder leben in der Schweiz – die meisten davon sind Frauen, die in die Schweiz geheiratet haben. Einige von ihnen haben hier eine glückliche Liebe und eine Familie gefunden, andere werden von Heimweh und Problemen geplagt. Hier im Tempel finden sie einen Ort, wo sie ihre Kultur leben und bei den Mönchen Trost und Rat erhalten können. (Zangger et al., 2013a, S. 155)

Dabei wird nicht weiter ausgeführt, welche Probleme hier angesprochen werden oder wie die Tatsache dieser zahlreichen Heiraten in die Schweiz zu erklären ist. Der Tempelbesuch scheint dabei die Lösung für die erwähnten Probleme zu bieten. Andere Migrationsgründe kommen nicht zur Sprache. Der Tempel wird als kulturelles Zentrum konzipiert, welches auch eine Unterstützungsfunktion in sozialen Problemlagen übernimmt, wie dies bereits in der Selbstdeklaration auf der Homepage der Fall ist (vgl. II, 1.2). Peter Ernst wird mit der Aussage zitiert: »Wichtig für uns Buddhisten ist die Vorstellung von Karma«. Die Erklärung zu *karma* im Text lautet schließlich, dass jeder Mensch für sein Tun selbst verantwortlich sei. Es bleibt ungeklärt, warum gerade er an dieser Stelle zu Wort kommt und nicht eine der anwesenden Frauen, respektive seine nicht namentlich genannte thailändische Ehefrau. In der Reportage wird davon gesprochen, dass im Tempel »thailändische Kultur« gelebt werde, was außerdem als Überschrift für den folgenden Abschnitt verwendet wird. Diese wird mit nachstehenden Worten beschrieben: »Die jungen Damen zeigen einen traditionellen Tanz, das Buffet ist üppig; grünes Curry mit Poulet, Papaya Salate und gebratenes Gemüse an einer pikanten Chilisaucе, kunstvoll geschnittene Ananas«. Diese Erläuterung findet sich vor der Erwähnung der sich abspielenden Miss-Wahl, über die es heißt: »[...] acht Schönheiten in traditionell thailändischen Kostümen konkurrieren in einer perfekt inszenierten Show um den Titel der »Miss Loy Krathong«« (S. 155). Dazu ist folgendes Bild abgedruckt, wobei die Bildunterschrift lautet: »Die Mädchen führen einen traditionellen Tanz vor«.

Abb. 6: Illustration Reportage Loy-Krathong, Zangger et al., 2013a, S. 154,  
© David Coulin



Im letzten Abschnitt der Reportage heißt es: »Frauen mit Namen wie Mali Beringer oder Nutari Hirmer« würden sagen »Hier ist unsere Heimat«. Zitiert wird auch Lisa, die Tochter von Peter Ernst, die sagt: »Wenn ich im Zentrum bin, bin ich ganz Thailänderin [...] und sonst Schweizerin« (Zangger et al., 2013a, S. 155). Durch die gewählte Formulierung »mit Namen wie« wird eine Entpersonalisierung der entsprechenden Personen vorgenommen und diese werden als Gruppe konzeptualisiert, die sich unter anderem durch die Namen abgrenzen lässt. Weiter heißt es im Text über den Bruder: »Wie viele seiner Kollegen hat er sich für die Schweizer Kultur entschieden und ist kaum mehr im Tempel anzutreffen«. Lisa Ernst wird zitiert, um den Begriff *punya*, welcher im Text mit »Gutes tun« übersetzt wird, zu erklären. Sie seien: »etwas vorsichtiger [...] als andere mit dem, was wir tun oder sagen« (S. 155). Das Personalpronomen *sie* bezieht sich hier vermutlich auf die (thailändischen) Buddhist:innen.

Resümierend kann festgehalten werden: In dieser Reportage werden Männern die Rolle des Auskunftsgabers (Peter Ernst) oder des kulturell Distanzierten (der Bruder) zugewiesen, während Frauen und Mädchen unbekannten Namens am Schönheitswettbewerb mitmachen, sich im Zentrum engagieren, aber in der Reportage kaum zu Wort kommen und »etwas vorsichtig« sind mit dem, was sie sagen. Über Thailand als Land werden keine Ausführungen gemacht. In einem Informationskasten wird einzig auf die Bedeutung des Königs für Thailand hingewiesen, dessen Mutter dieser Tempel gewidmet ist.

Im Lehrmittel von Bühler et al. (2009) findet sich einzig in der bereits erwähnten Übersichtstabelle zu den drei Strömungen *Theravada*, *Mahayana*, *Vajrayana* in der Zeile zu Länder/Gebiete beim *Theravada* der Begriff Thailand. Bei Bracht (2013) wird nicht spezifisch auf den thailändischen Buddhismus Bezug genommen.

In religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zu Buddhismus findet sich in allen analysierten Publikationen, welche auf verschiedene innerbuddhistische Strömungen Bezug nehmen, eine Referenz auf Thailand, wobei nicht in allen Fällen vom thailändischen Buddhismus gesprochen wird, sondern die »*Theravada Tradition*« unter anderem innerhalb Thailands dargestellt wird.

Abschließend lässt sich feststellen, dass der thailändische Buddhismus in den analysierten Dokumenten eine präasente Rolle innehat. Dabei wird auf die in die Schweiz immigrierten thailändischen Frauen fokussiert, wobei diese nicht selbst zu Wort kommen, dafür in spezifischer Weise abgebildet werden. Buddhismus wird von den anwesenden Männern gedeutet. Auch in diesem Abschnitt zeigt sich eine Festsetzung dessen, was (thailändischen) Buddhismus angeblich ausmacht. An dieser Stelle sei angemerkt, dass Buddhismus über die verschiedenen Strömungen hinweg und in den gesamten analysierten Dokumenten beinahe ausschließlich durch Männer gedeutet wird, etwa in den religionswissenschaftlichen Einführungslektüren und den Lehrmitteln. Dabei sind nicht nur die Autoren alleamt männlich, sondern auch die Mehrheit der dargestellten Buddhist:innen im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a).

### Tibetischer Buddhismus

Nebst dem thailändischen Buddhismus ist insbesondere der tibetische Buddhismus diskursprägend, wie nachfolgend aufgezeigt wird. In anschließender Aussage einer männlichen Lehrperson zeigen sich stereotype Vorstellungen zu tibetischen Lernenden, was sich in der von ihr angenommenen vermeintlichen Gleichheit der Namen zeigt:

Sie müssen ziemlich am Beginn, so erstes Quintal, müssen sie den Vornamen untersuchen, und da kommen natürlich die Tenzins, oder, die Tibeter heissen ja fast alle Tenzin, einen habe ich jetzt der heisst Karma, passt ja dann auch gut, (lacht) und dann müssen sie das erklären, also einen Vortrag halten, und da kommt dann immer ganz stark, ja der Dalai Lama der war mal in Zürich. (Raphael)

Tibet und tibetischer Buddhismus als Unterrichtsthema findet sich in verschiedenen Aussagen von Lehrpersonen. Hierbei ist die regionale Verbreitung ein zentrales Kriterium für die Aufnahme dieser innerbuddhistischen Strömung im Unterricht, da Lernende diese Thematik von sich aus einbringen würden:

[...] und es gibt dann einen Abschlussfilm, und der ist mir ganz wichtig, nämlich Kundun von Scorsese, und den habe ich ganz bewusst gewählt, wir haben eine tibetische Community, eine größere hier in [Dorf], es gibt unten im Dorf auch ein Momo-Restaurant und ich habe eigentlich jedes Schuljahr, kommen neue tibetische Schüler, also wo die Eltern dann meistens vor den Kommunisten, oder Groß-

eltern, geflohen sind oder, die haben auch praktisch jedes Jahr bei den Abschlussprojekten Tibet irgendwie drin, und darum ist mir dann eben auch dieser Kundun, und ich finde ihn besser wie Sieben Jahre in Tibet, weil man mehr von der Religion einfach sieht. (Raphael)

Tibetischer Buddhismus wird mittels des Films *Kundun* abgehandelt. Dieser amerikanische Spielfilm lehnt sich an die Lebensgeschichte des 14. Dalai Lama an. Wie in Folge dargelegt wird, finden sich darin zahlreiche Stereotype zu Tibet. Eine weitere Lehrperson (Selina) gibt an, den Film *Der letzte Dalai Lama* zu schauen. Auch Reiseerfahrungen werden als Grund aufgeführt, um den tibetischen Buddhismus im Unterricht zu behandeln, wie folgende Aussage zeigt:

[...] in dem Tibet, ja das hat mich wahnsinnig berührt, wie diese Menschen, also Frauen vor allem, die da wirklich auf alle Vieren gehen und dann da diesen Weg zurücklegen, bis zu diesem heiligen Altar hin oder wo auch immer und dass es nach Butter riecht und wirklich so diese, diese Butterlämpchen, die sie haben und auf den Strassen, wie sie da ihre Gebetstrommeln schwingen und ja, also das und ich habe dann auch in einem Shop irgendwo in Zürich, der verkauft glaube ich wirklich irgendwo von, was auch immer, alles, habe ich ein Gebetstrommelchen kommen lassen und Tibetfähnchen und dann zeige ich dann wirklich jeweils auch die Bilder, die ich selber gemacht habe. Genau, das ist schon, ja, das ist so/das ist so der lebhafteste Bezug und im Dorf wo, also ich wohne in [Dorf] und in [Dorf] ist recht eng verbandelt und dort hat es eine Frau gehabt, die ist aus dem Tibet geflüchtet und da ist mal eine Reportage gewesen mal vor ein paar Jahren über sie, wie sie eben dann via Nepal und Indien da in die Schweiz gekommen ist und ich habe das dann aus dieser Dorfzeitung ausgeschnitten und habe das dann ab und zu verwendet. (Ines)

Mit dieser Aussage wird auf die eigene emotionale Betroffenheit und die darauffolgende Handlung, den Kauf von Andenken in der Schweiz, fokussiert. Ebenso wird die Thematisierung im Unterricht durch die lokale Anwesenheit dieser Strömung in Form einer im Dorf lebenden Frau begründet, wozu mit einem Zeitungsartikel gearbeitet wird.

In anschließender Aussage wird dem Dalai Lama gar eine »götterähnliche« Rolle zugeordnet und es findet ein Vergleich mit dem Christentum als Referenzgröße statt (vgl. IV, 3.3):

[...] ja, also es lebt von Figuren würde ich sagen, jetzt auch der Dalai Lama, ist ist ja so eine zentrale Figur, das wiederum ist natürlich nicht, da hat der Buddhismus nicht eine äh äh Einzelstellung, aber, gleichzeitig insofern wiederum eine Einzelstellung weil es ja nicht ein Gott ist, eben, das Christentum hat auch eine zentrale Figur, aber ist anders lokalisiert und im, also Buddha selbst, und die er-

leuchteten Größen, bis hin aktuell zum Dalai Lama, ähm, ja, ich würde sagen, dass so präsen- te Figuren, aktuell, die zum Teil fast schon so ein wenig Götterfunktion haben, aber doch klar nicht sind, das würde ich schon so sagen, und was vielleicht auch Buddhismus noch ausmacht, mehr auf inhaltlicher Ebene, ist natürlich schon, jetzt der Lebensweg vom Buddha. (Matthias)

Dabei wird, wiederum angelehnt an ein Weltreligionenparadigma, vergleichend zu anderen Religionen gedacht. Eine weitere Lehrperson stellt sich die Frage, ob es vertretbar sei, nach Tibet zu reisen, wobei eine Verknüpfung zu Politik und Geschichte hergestellt wird:

Ja, und natürlich den Dalai Lama, also Tibet würde ich sehr gerne mal bereisen, wobei es ist auch eine ethische Frage, ob man da die Chinesen unterstützen soll, aber dieses Lhasa, dieser Potala Palast auch ein [unverst.] Ich finde die Geschichte extrem spannend, ähm, ja. (Raphael)

Nachfolgend wird der Tibetkonflikt als im Unterricht vermittelbar konzeptualisiert:

Ich habe dann noch einen Exkurs über den Tibetkonflikt gemacht und da im Rahmen von dem haben wir mit dem [Portrait vom Mönch] auch gearbeitet, und ich habe/ich mache dann auch mir wie eine PowerPoint habe ich mir gemacht mit verschiedenen Themen, aus verschiedenen Bereichen Sachen zusammengesammelt. (Selina)

Der *Dalai Lama* wird ebenfalls als Unterrichtsthematik erwähnt:

Im Buddhismus habe ich jetzt den Dalai Lama immer durchgenommen, weil ich einfach so einen Bezug zu dem habe. Dann haben wir den und dann noch so ein wenig Zitate angeschaut zum Beispiel, dass sie wie ein wenig wissen, wer ist das. (Nima)

Als Begründung wird der eigene Bezug angegeben, den diese Lehrperson zum 14. *Dalai Lama* hat. Dieser wird in ihrer Familie als »seine Heiligkeit« referenziert.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird der tibetische Buddhismus mit einer Reportage zum Institut in Rikon sowie einem dazugehörigen Portrait von einem dort lebenden Mönch thematisiert. Die Reportage trägt den Titel »Leben im Kloster« (Zangger et al., 2013a, S. 158–160). Hierbei handelt es sich um eine derjenigen Reportagen, d.h. eine kontextualisierte Form der Wissensvermittlung, bei der Sachwissen durch eine Auseinandersetzung mit Praktizierenden einer bestimmten religiösen Strömung vermittelt wird. In dieser Reportage geht es darum, die »Drei Juwelen« anhand des Alltags der Mönche im Tibet Institut Rikon kennen zu lernen. Was unter den Fachbegriffen *buddha*, *dharma* und *sangha* zu verstehen ist,

wird im Lehrmittel erst im Verlauf des Textes anhand von konkreten Beispielen geklärt. Zusätzlich wird in einem der drei Informationskästen nochmals auf die »Drei Juwelen« Bezug genommen. So wird beschrieben, dass praktizierende Buddhist:innen sich durch das Sprechen der Zufluchtsformel (*trisharana*) den »Drei Juwelen« unterwerfen. Der Begriff »unterwerfen« wird jedoch nicht ausgeführt. Als Einstieg in den Text wird der Weg zum Kloster beschrieben und erwähnt, dass dieser durch die »acht Glück verheißenden Symbole geschmückt« ist. Es wird nicht expliziert, was darunter zu verstehen ist. Im Kloster wird als erstes der Gebetsraum ausführlicher beschrieben, wobei von einem »mächtigen gläsernen Schrein« und von Schränken, welche »von oben bis unten mit alten, in Tüchern eingewickelten Schriften voll sind« berichtet wird. Wie vom Lehrmittelkonzept vorgesehen, finden sich in dieser Reportage drei Kästen mit Begriffserläuterungen, welche die religionswissenschaftliche Außensicht repräsentieren. So wird in einem der drei erklärt, dass tibetische Gebetsfahnen in und um das Tibet-Institut präsent sind, wobei auf die Bedeutung der Farben und die Idee der Verbreitung der Gebete durch den Wind eingegangen wird. Gebetsfahnen sind außerdem quer über die Reportage hinweg abgedruckt. Dass diese im öffentlichen Raum in der Schweiz auch eine politische Dimension haben können, wird indes nicht aufgegriffen. Erklärungen zur geopolitischen Situation von Tibet und der Zusammenhang zwischen dieser Situation und der großen Diasporagemeinde in der Schweiz werden ebenso wenig gegeben. Weitere Teile der Reportage im Kloster werden an anderer Stelle ausführlicher analysiert, da sich dort vor allem die »Fremdheitsthematik« aufzeigen lässt (vgl. IV, 2.4).

Im direkt anschließenden Portrait von *Lama Pema Wangyal* mit dem Titel »Wir sind es gewohnt, anderswo zu leben« (Zangger et al., 2013a, S. 162–163), wird dieser folgendermaßen zitiert: »Ich war beeindruckt von der tibetischen Kultur und wollte das Erbe meiner Verwandten weiterpflegen«. Der Begriff Religion wird hier nicht verwendet. Weiter wird ausgeführt, dass der *Dalai Lama* beschlossen habe, einen Lehrgang ins Leben zu rufen, »der buddhistischen Mönchen einen Zugang zu den Grundlagen der westlichen Naturwissenschaften ermöglichen sollte«, zu dessen Absolvierung er in die Schweiz kam.<sup>13</sup> Im Anschluss heißt es: »Es ist auch schwierig geworden, unsere Kultur weiterzuführen«. Warum dies aus seiner Sicht so ist, wird nicht erläutert. Das nachfolgende Foto ist folgendermaßen betitelt: »Lama Pema Wangyal zeigt die Reliquie eines Mitgefühl-Buddhas (S. 162). Im Text heißt es dazu: »Es handelt sich um ein Knochenteil, das sich vermehrt – wie das positive Denken«. Diese Aussage wird, abgesehen von der Bebilderung, ebenfalls nicht weiter erklärt.

13 Zur im Diskurs angenommenen Beziehung von Naturwissenschaft und Buddhismus vgl. Kapitel II, 3.2



Abb. 7: Lama Pema Wangyal und Knochenreliquie, Zangger et al., 2013a, S. 162, © David Coulin



Auf einer Seite des Zwischenkapitels »Auftritt und Wirkung« (Zangger et al., 2013a, S. 76) wird der tibetische Buddhismus ebenfalls implizit zum Thema. Sichtbar ist ein Zeitungsausschnitt mit einer Person in einer tibetischen Mönchsrobe. Die Überschrift des Artikels lautet: »Die Leute halten mich für den Dalai Lama«, wobei die Bekanntheit des *Dalai Lama* vorausgesetzt wird. Auf den *Dalai Lama* wird auch im Kapitel »Medien: Was in der Zeitung steht« (Zangger et al. 2013, S. 108) Bezug genommen. Abgedruckt ist ein Artikel mit dem Titel: »Seine Heiligkeit erlaubt sich einen Scherz«, wobei der 14. *Dalai Lama* mit einem Nasenspray in der Nase zu sehen ist. Diese Situation sei als Antwort zu der Frage, was er von der Mexiko-Grippe halte, entstanden. Warum gerade diese Headline ausgewählt worden ist, erschließt sich aus dem Zusammenhang nicht. Soll der 14. *Dalai Lama* familiarisiert werden, Nähe hergestellt werden? Ebenso hätte Information zum Tibetkonflikt an dieser Stelle stehen können.

Auf der Doppelseite »Der Sangha« (Zangger et al., 2013a, S. 170–171) wird betont, dass in den buddhistischen Ländern Asiens keine zentrale, übergeordnete Institution oder Autorität vorhanden sei, aber etwa der *Dalai Lama* ein hohes Ansehen genieße. An dieser Stelle wird einmal mehr Bezug auf den *Dalai Lama* genommen. Dabei



wird nicht erwähnt, dass dieser innerhalb des tibetischen Buddhismus nicht von allen Schulen als Oberhaupt akzeptiert wird. In der Reportage »Leben im Kloster« (S. 158–159) findet sich ebenfalls eine mehrfache Erwähnung des 14. *Dalai Lama*. Er wird mit den Begriffen »Begleiter, Hoffnungsträger und Meister, der den Weg zeigt« bezeichnet.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird nur am Rande auf den tibetischen Buddhismus eingegangen, indem dieser in einer Tabelle dem *Vajrayana* zugeteilt wird. Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« wird der tibetische Buddhismus als geheimnisvolle Religion angepriesen: »Besonderen Wert wird darüber hinaus auf geheime religiöse Praktiken, zum Beispiel auf Vorhersagungen, Orakel und das Sprechen bestimmter Worte, sogenannte Mantras gelegt« (Bracht, 2013, S. 65).

In allen analysierten religionswissenschaftlichen Einführungen in den Buddhismus, wobei historische Abhandlungen vorherrschen, findet Tibet und der »tantrische Buddhismus« in einer Form Erwähnung.

Die eigens für diese Studie vorgenommen Medienanalyse zeigt, dass der tibetische Buddhismus im Vergleich mit anderen innerbuddhistischen Strömungen mit Abstand die häufigste Erwähnung in den Medien findet. Einerseits mag dies auf die politische Brisanz des Themas zurückzuführen sein, andererseits wird auf die Praktizierenden hier in der Schweiz, beispielsweise in Rikon, Bezug genommen. Diese hohe mediale Sichtbarkeit des tibetischen Buddhismus spiegelt sich im aufgezeigten gehäuften Vorkommen in den didaktischen Materialien wider. In medialen Berichterstattungen ist insbesondere der 14. *Dalai Lama* prominent vertreten, auch mit seinen mehrfachen Besuchen in der Schweiz, die medial dokumentiert werden. Es wird ein volksnahes Bild des 14. *Dalai Lama* gepflegt, etwa wenn von »Seine Heiligkeit isst Kekse und lacht« (Schöpfer, 2018, 22. September) die Rede ist oder es heißt: »Der Dalai Lama ganz ohne Berührungängste« (King, S. 2013, 17. April). Weiter heißt es im selben Artikel: »Niemand konnte sich seiner Ausstrahlung entziehen«. In der Tageszeitung »Blick« vom 21. September 2018 wird der Dalai Lama gar als »eine Art religiöser Rockstar« bezeichnet (Nopper).

Mediale Aufmerksamkeit wird auch dem Tibetkonflikt zuteil: »China will alles Tibetische auflösen«, heißt es im NZZ-Magazin vom 17. Oktober 2020 (Radunski). Mit Bezug auf den Tibetkonflikt nähme die Schweiz eine gesplante Rolle ein. So sei die informelle Unterstützung groß, wobei von politischer Seite her stets darauf geachtet werde, China nicht zu brüskieren. Exemplarisch kommt dies in folgendem Artikel zum Ausdruck, in dem eine Tibeterin die Hoffnung äußert, »dass sich auf der politischen Ebene in der Schweiz endlich etwas tut« (Müller, S., 2015, 10. Dezember).

Resümierend zeigt sich durch diese Analyse, dass der tibetische Buddhismus eine zentrale Stellung einnimmt, wobei insbesondere auf den 14. *Dalai Lama* fokussiert wird. Auch an dieser Stelle finden sich Festsetzungen darüber, wie und was der tibetische Buddhismus angeblich ist, indem durch eine westlich geprägte Be-

trachtungsweise bestimmte Aspekte hervorgehoben und andere ausgelassen werden. Dabei referenzieren Lehrpersonen auf den Tibetkonflikt, während dieser in anderen fachdidaktischen Dokumenten fast gänzlich abwesend ist. Diese Abwesenheit, insbesondere in den didaktischen Dokumenten, lässt sich mutmaßlich auch mit deren Grundprämissen erklären. Zur Entstehungszeit stand im Vordergrund, wie im Kapitel 1. Religionskundliche Unterrichtsgefäße: Prämissen und Entwicklungen beschrieben, Toleranz zu fördern und das Konflikthafte an Religion(en) nicht in den Vordergrund zu rücken.

## Zen-Buddhismus

Als weitere relevante innerbuddhistische Strömung in den analysierten Dokumenten lässt sich der »Zen-Buddhismus« eruieren. Eine Lehrperson äußert dabei ein eigenes Interesse für diese Richtung, wobei sogleich die Verbindung zu Meditation hergestellt wird:

I: Ja, dann nochmals ein wenig spezifischer zum Buddhismus: Gibt es Sachen, die du selber besonders spannend findest?

A: Mh, Ja, diese Zen-Künste, weil, ich trink sehr gerne Tee und darum die Tee-Zeremonie und so (lacht), und ich liebe sowieso die Stille und ich finde diesen Zugang extrem spannend der Meditation. (Raphael)

Das oben genannte Interesse des Lehrers zeigt sich an anderer Stelle des Interviews darin, dass er diese Thematik auch im Unterricht behandeln will. Als Begründung führt er eine mögliche Begegnung der Lernenden mit dem Zen-Buddhismus beim Reisen auf:

[...] dass sie beim Buddhismus dann auch so ein bisschen diese Zen-Künste kennen, wenn sie mal nach Japan kommen. Zum Beispiel da mache ich einen Einstieg mit den Shaolin-Mönchen und der fasziniert sie natürlich oder, dass die dann so eine Nadel in einem (unverst.) Winkel an eine Glasscheibe schmeissen können, dass die bricht und so, ne, und dass versuch ich ihnen dann verständlich zu machen, was das mit Religion zu tun hat. (Raphael)

Dabei bleibt unklar, warum es für ihn zentral ist, zu zeigen, dass die genannten Zen-Künste etwas mit Religion zu tun haben. Allerdings ist diese Aussage in Verbindung mit dem durch diese Lehrperson geäußerten phänomenologisch geprägten Religionsverständnis zu lesen. Dieselbe Lehrperson geht in einer an anderer Stelle erwähnten Aussage davon aus, dass Religion eine anthropologische Konstante ist und die transzendente oder spirituelle Dimension zum Menschen gehört.

Eine andere Lehrerin berichtet davon, dass sie als Studierende an der Pädagogischen Hochschule Zürich das Zen-Dojo in Zürich besucht hätte und begründet so,

warum sie dies mit den Schüler:innen nicht machen würde. Ausschlaggebend ist ein negatives Erlebnis und eine damit verbundene Bewertung:

Ja und ich habe dann so gefunden, das würde ich nicht mit einer Klasse machen, ich habe es ein wenig zu streng gefunden. Es ist bei uns auch eine zusammengebrochen (lacht nervös) so, genau, ja genau so sind wir dagesessen. [Bild mit den sitzenden Menschen mit Blick zur Wand im Lehrmittel »Blickpunkt 3«, S. 167]. (Amélie)

*Abb. 8: Zen-Zentrum Zürich, sitzende Meditierende, Zangger et al., 2013a, S. 167, © David Coulin*



Eine andere Lehrperson setzt die Reportage zum Zen-Buddhismus bewusst nicht im Unterricht ein und begründet dies unter anderem mit einer persönlichen Antipathie für den Portraitierten:

[...] und äh auch eben so der Zen-Buddhismus, ich weiß aber im Fall echt nicht, ob es nicht auch an dieser Person liegt, ich habe mir das schon manchmal überlegt, weil ich kenne ihn nicht, aber einfach, wenn ich ihn anschau, ist er mir wie nicht sympathisch auf den Fotos, weißt du, es ist ja kein Lächeln, es ist nichts es ist so diese fast böartige Ernsthaftigkeit, hast du das Gefühl (lacht). (Selina)

Diese Aussage stammt von einer Lehrperson, welche an anderer Stelle eine positive Bewertung des Buddhismus zum Ausdruck bringt. Es könnte daher auch die Überlegung dahinterstehen, diese Reportage nicht einzusetzen, um kein negatives Bild des Buddhismus zu vermitteln.

Die gleiche Lehrperson äußert sich an anderer Stelle wohlwollend über die Reportage aus Rikon: »Ja, ja, aber das löst gleich Fragen aus, es ist so mh, weißt du und ich meine da, sie sind lachend, sie [die Mönche] sind fröhlich, am Tisch, du fühlst dich wie fast eingeladen an dem Tisch« (Selina). Mit ihren Aussagen bezieht sie sich dabei auf folgende Bilder:

*Abb. 9: Elvis von Arx, Zangger et al., 2013a, S. 167, © David Coulin*



*Abb. 10: Mönche in Rikon am Esstisch, Zangger et al., 2013a, S. 160, © David Coulin*



Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« widmet sich die Reportage über Elvis von Arx »im Sitzen fühle ich mich frei« (Zangger et al., 2013a, S. 166–168) dem Zen-Buddhismus. Elvis von Arx lässt sich aufgrund seiner Aussagen als schweizerisch lesen. Die Meditationspraxis, um die es in der Reportage mehrheitlich geht, wird folgendermaßen beschrieben: »Dort setzen sie sich mit dem Gesicht zur Wand auf den Boden. Während einer halben Stunde herrscht nun vollkommene Stille. Die Meditierenden sitzen im Lotussitz regungslos da«. An anderer Stelle heißt es: »Neben dieser Strenge und Disziplin ist im Dojo aber auch viel Sorgfalt spürbar« (Zangger et al., 2013a, S. 168). Die Bildsprache steht in starkem Kontrast zu den Reportagen über Rikon oder Gretzenbach. Es herrschen gedeckte Töne statt Farben vor; die Räumlichkeiten sind deutlich weniger befüllt und weniger ausgeschmückt. Die Ausübung seiner meditativen buddhistischen Praxis wird durch von Arx als in den Alltag integrierbar dargestellt, indem er darüber berichtet, wie er vor der Arbeit als Zugverkehrsleiter jeweils das Zen-Dojo besucht. Er zieht Parallelen zu seinem Beruf in welchem ebenfalls »strenge Regeln und Konzentration« (S. 168) vonnöten seien. Schließlich wird von Arx als Person kurz vorgestellt. Folgend wird seine Liebe zu Comic und Fantasy erwähnt und seine zuweilen »ausgefallene Frisur«, welche er selbst mit einer gewünschten »Leichtigkeit« erklärt (S. 168). Der Rückbezug zum Zen-Buddhismus in Japan erfolgt durch die Erwähnung eines japanischen Lehrers, in dessen Linie sich das Zentrum befinde.

In der Reportage »Kurt Bartholet – Der sanfte Panther« (Zangger et al., 2013a, S. 172–173) zu Aikido, die ansonsten nicht explizit auf buddhistische Praxen verweist, wird erwähnt, dass der portraitierte Aikidolehrer Zen-Meditation praktiziert. Im Lehrer:innenkommentar (2013b) zur entsprechenden Reportage heißt es: »Zen ist eine chinesische und japanische Form des Buddhismus, welche die Praxis der Meditation als Mittel zu Erleuchtung ins Zentrum stellt« (S. 139), was religions-

wissenschaftlich in Frage gestellt werden kann, da für Zen-Buddhismus nicht nur meditative Praxen konstituierend sind (Prebish & Ng, 2022).

Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013, S. 38) heißt es zum Zen-Buddhismus in einem Zeitstrahl: »6. Jahrhundert – In China entsteht der Zen-Buddhismus, der vor allem die Meditation und weniger die Lehren in den Vordergrund stellt«. Damit wird der bereits im Lehrmittel »Blickpunkt 3« angelegte Eindruck, dass Zen-Buddhismus mehrheitlich auf Meditation fokussiere, weiter bestärkt. Bei Bühler et al. (2009) wird wiederum nicht spezifisch auf Zen-Buddhismus Bezug genommen.

Auch Zen-Buddhismus findet Eingang in allen religionswissenschaftlichen Einführungstexten, welche über einzelne Strömungen sprechen. Beispielsweise heißt es bei von Brück im Eröffnungsparagraf zum entsprechenden Kapitel: »Zen basiert *allein* [Hervorhebung LSM] auf Meditation« (2007, S. 380), was erst an späterer Stelle relativiert und eingeordnet wird. In die gleiche Richtung argumentiert Keown (2001), wenn es heißt: »Die Meditation spielt denn auch eine zentrale Rolle in der Zen-Praxis« (S. 121). Auf den Begriff Meditation wird nicht eingegangen.

Diese Wahrnehmung deckt sich mit jener im medialen Diskurs. Die Schlichtheit und Zugänglichkeit des Zen werden mehrfach betont, etwa in Form von prominenten Schweizer:innen, die sich davon angesprochen fühlen und darüber berichten. Etwa der Musiker Nik Bärtsch, welcher sagt: »In der Musik wie in der Zen-Meditation geht es darum, vollkommen präsent im Moment zu sein« (Bossart, 2021, 17. Dezember). Der Fokus liegt erneut auf Meditation. Überdies zeigt sich eine Kommerzialisierung des Zen-Buddhismus, wenn ein Familienspiel »Tokaido, eine Zen-Reise«, damit angepriesen wird, dass es für jene sei, welche sich nach »innerer Ruhe« sehnen (Schwarz, 2022, 22. Mai). Zugleich wird Japan mit dem Zen-Buddhismus mehrfach als Reiseland angepriesen.

Zusammenfassend zeigt sich: Zen-Buddhismus ist in den analysierten Dokumenten ebenfalls bestimmend und wird insbesondere mit Meditation in Verbindung gebracht sowie als schlicht und geradlinig präsentiert, gerade auch in Abgrenzung zum tibetischen Buddhismus.

## Diskussion: Stereotypisierung und Exotisierung von innerbuddhistischen Strömungen

Im Zuge der gezeigten Festsetzung auf bestimmte innerbuddhistische Strömungen treten besonders Stereotypisierungen dieser sowie der jeweiligen Praktizierenden hervor. So wird Thailand im Modus eines »*food and festival approach*« (Kromidas, 2011) präsentiert, indem die »exotischen« Speisen und Gebräuche in der »Blickpunkt 3«-Reportage in den Blick genommen werden (Zangger et al., 2013, S. 154–155). Die genderbasierten Stereotypisierungen, wie sie in der Reportage über das Zentrum in Gretzenbach mehrfach zu finden sind, befördern indes eine starre Rollenzuschrei-

bung und Vorurteile, welche Mitglieder der entsprechenden Gemeinschaft von vorneherein in eine nicht selbst gewählte Rolle drängen. Dass im Zusammenhang mit einem Bild, welches minderjährige Mädchen in einer spezifisch für diesen Festtag gewählten Bekleidung und Schminke zeigt, von »jungen Damen« und »acht Schönheiten« (Zangger et al., 2013a, S. 154–155) gesprochen wird, ist aus heutiger Sicht kritisch zu betrachten.

Ein weiteres Beispiel einer visuell stereotypisierenden Darstellung einer als asiatisch lesbaren Frau in Lernmedien findet sich im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013, S. 77). Dabei geht es an dieser Stelle nicht spezifisch um thailändischen Buddhismus, sondern um die Rolle der Frau im Buddhismus allgemein. Das Bild wird unkommentiert abgebildet. Es stellt sich daher die Frage, warum diese junge Frau in gerade dieser Pose ausgewählt worden ist. Um dieses vom Lehrmittel verwendete Bild zu erwerben, stellte sich im Zuge der Bildersuche heraus, dass die Fotografie auf der iStock Webseite unter dem Titel »beautiful Asian Woman« geführt wird. Der Weichzeichner-Effekt ist indes für alle Bilder im Lehrmittel verwendet worden, welche allesamt Menschen zeigen, die einer religiösen Aktivität nachgehen, wobei meist keine Verbindung zum Text erwähnt wird und generische Bilder gewählt worden sind.

Abb. 11: Frau mit Räucherstäbchen wie im Lehrmittel Bracht, 2013, S. 77, © iStock.com/smithore





Mit Bezug auf Tibet findet sich teilweise eine stereotype Konzeptualisierung als »Shangri-La«<sup>14</sup>, die bereits Lopez (1995) oder auch Brauen (2000) und für die Schweiz Kollmar-Paulenz (2010) festgestellt haben. Tibet wird in dieser *Shangri-La*-Vorstellung als Objekt der (imperialen) Begierde inszeniert, ein Ort, an dem die Zeit stehen geblieben ist und das Reine und Gute von Kultur und Religion gewahrt werden konnte. Damit wird ein »New Age Orientalism« betrieben (Lopez, 1995; Mullen, 1998). Das zeigt sich in vorliegender Analyse etwa durch die Darstellung Tibets in den erwähnten und im Unterricht eingesetzten Filmen *Kundun* oder *Sieben Jahre in Tibet*. Darin wird Tibet als ein Land voller lächelnder, friedfertiger und von religiöser Weisheit erfüllter Mönche dargestellt, wobei den westlichen Protagonist:innen die Rolle der Befreier:innen und Retter:innen Tibets vor den übermächtigen Chines:innen zukommt (Mullen, 1998, S. 4). Tibet wird als eine perfekte und harmonische Zivilisation präsentiert, die aus der Zeit gefallen scheint. Dabei wird Tibet als Heimat des wahren Buddhismus und einer erstrebenswerten Utopie betrachtet; ein »unberührtes und entrücktes spirituelles Märchenland« (Kollmar-Paulenz, 2010, S. 2). Der starke Fokus auf den *Dalai Lama* trägt indes zu dieser Konzeptualisierung bei, insbesondere, da seine Rolle nicht erklärt wird und die politische Dimension der Thematik mehrheitlich unerwähnt bleibt. Überdies leistet die besprochene spezifische Bildsprache ihren Beitrag. Das Vorhandensein einer *Shangri-La*-Projektion, welche später mit der beim Reisen gemachten Realerfahrung kollidiert, zeigt sich in der Aussage folgender Lehrperson:

[...] ja, also ich weiß nicht, ob das jetzt wirklich an der Religion selber liegt, also ich habe irgendwie, als ich in meiner Jugend so rebellisch unterwegs war, habe ich sehr viel so diese Bücher gelesen, so weißt du, Dalai Lama und so, und ähm, mir hat das mega gut gefallen so diese Sichtweise und so und beim Reisen dann, eben, ich bin ja viel gereist, habe ich irgendwie so ein wenig gefunden, ähm, aber das kann ich nicht wirklich beurteilen, aber einfach das was ich von außen gesehen habe, so wie diese Klöster geführt werden, und wie die Mönche dort leben, fehlt es mir dann wirklich eigentlich, dann ist das für mich mehr, also ich habe gefunden, das ist extrem viel Zwang, so, und eben einfach so dieses Armutsgeplöbe aber dafür geht man dann nachher, man bettelt den ganzen Tag und geht dann dafür das Essen erbetteln, von Menschen, die selber nicht viel haben, mit dem habe ich total Mühe, also dann finde ich, dann wäre es doch gescheiter, die würden selber irgendwie schauen, anstatt nur meditieren und beten, dass man eine gewisse Anzahl Stunden auf das Geld verdienen, also so, da mit solchen Sachen habe ich

14 Der Begriff geht zurück auf die Verwendung im Buch »*Lost Horizon*« von James Hilton, 1933, der damit einen fiktionalen mystischen Ort in der *Kunlun* Bergkette bezeichnet hat. Seither wird der Begriff oft synonym mit einem irdischen Paradies, einer Utopie gebraucht (Brauen, 2000).

total Mühe, es ist mir dann völlig, also ich merke, das widerstrebt mir dann wie all meinen Werten oder, so, ja. (Barbara)

Wie an anderer Stelle besprochen wird, beinhaltet diese Aussage überdies eine negative Bewertung von buddhistischen Praxen.

Auffallend ist folglich die gegensätzliche Konzeptualisierung von Zen und tibetischem Buddhismus. Diese beiden Richtungen werden im Modus zweier unterschiedlicher Stereotypisierungen präsentiert. Während der tibetische Buddhismus mit seiner Farbigkeit und den vielen »mystischen Ritualen« seit jeher als romantisch und abenteuerlich gedeutet wird, wird beim Zen eine rationale, mit den Wissenschaften kompatible Version des Buddhismus in den Vordergrund gestellt, die damit eine andere Klientel anspricht (Masuzawa, 2005). Im analysierten Material zeigt sich dies insbesondere durch die unterschiedliche visuelle Darstellung der beiden innerbuddhistischen Strömungen im Lehrmittel, aber auch durch die Auswahl der Repräsentant:innen. So wurde für den Zen-Buddhismus ein Schweizer Konvertit ausgewählt; für den tibetischen Buddhismus tibetische Mönche. Beim Zen wird ein Fokus auf die Meditationspraxis sowie die Rationalität und Wissenschaftskompatibilität gelegt und andere religiöse Rituale oder Aspekte werden nicht angesprochen, während diese in der Darstellung des tibetischen Buddhismus im Lehrmittel »Blickpunkt 3« stark präsent sind, wie die Analyse der entsprechenden Reportage gezeigt hat. In den Interviews zeigt sich außerdem, dass die Schlichtheit des Zen-Buddhismus auf eine Lehrperson attraktiv wirkt, während andere Lehrer:innen, etwa Ines oder zu Beginn auch Barbara, sich von Tibet angezogen fühlen. Diese Diversifikation ermöglicht es, Buddhismus als eine Religion zu konzeptualisieren, welche für verschiedenste Präferenzen etwas bereithält, ganz im Sinne der bereits besprochenen »Patchwork Religion« (Radermacher, 2014).

Durch die vorhergehende Analyse lässt sich demonstrieren: Stereotypisierungen, auch wenn diese wie im Falle von Buddhismus häufig positiv sind, verhindern ein echtes Kennenlernen von Religion(en) und Kulturen, indem diese durch eine spezifische Linse betrachtet werden. Angehörige der entsprechenden Gruppierungen fühlen sich durch Stereotypisierung außerdem in die Position gebracht, diesen entsprechen zu müssen. (Vgl. Aussage im Kapitel IV, 2.4 von Nima, die zum Meditieren aufgefordert wird).

Gewisse aufgezeigte Tendenzen der analysierten Reportage zum buddhistischen Zentrum in Gretzenbach können, überlappend und zusammenhängend mit der Stereotypisierung, als eine »Exotisierung« (Altglas, 2014) von Ländern und Personen gedeutet werden. Insbesondere auch nachfolgend besprochene Deutungsmuster, wie beispielsweise die Einteilung in fremd und eigen (IV, 2.4) oder die mehrheitlich positive Bewertung des Buddhismus (vgl. IV, 2.5) verstärken diese Tendenz, indem etwas in den Buddhismus hineininterpretiert wird, was von eigenen Vorstellungen geprägt ist und so keine Entsprechung in der gelebten

Realität von Religionsangehörigen findet. Exotisierung trägt wiederum zu einer Stereotypisierung von Buddhismus bei. Anne Koch (2021) hat dies in Bezug auf religionskundlichen Unterricht folgendermaßen ausgedrückt: »Die exotische Länder-Menschen-Abenteuer-Ästhetik zeigt Faszination an kultureller Buntheit an. Alltägliches Leben von Angehörigen jener Religionen vor meiner Haustür drückt dies kaum aus« (S. 285). Der Fokus auf einen Festtag im Lehrmittelbeitrag zu Gretzenbach mag zwar einen Teil der exotisierten Darstellungsweise erklären; dennoch führt diese zu einer spezifischen Festsetzung, die durch Leser:innen der Reportage unter Umständen als repräsentativ für den »thailändischen Buddhismus« wahrgenommen werden mag.

Auch mit Bezug auf Tibet finden sich exotisierende Tendenzen, beispielsweise in der besprochenen Reportage zum Tibet Institut in Rikon, indem etwa das Partikuläre der Bilderwelt des tibetischen Buddhismus durch einen religionswissenschaftlich unkundigen Blick hervorgehoben und vieles unerklärt stehen gelassen wird. Dadurch verstärkt sich unter Umständen das Narrativ des exotischen und faszinierenden Tibets. Es dürfte beispielsweise weder Lehrer:innen noch Schüler:innen nach der Lektüre klar sein, was die Bedeutung der erwähnten »Knochenreliquie« ist. Die Bebilderung hilft nicht zur Klärung. Dasselbe lässt sich für die Aussage zum »mächtigen gläsernen Schrein« festhalten. Kritisch ist überdies die Aussage zur »Wasserknappheit« zu betrachten. Solch eine generelle Aussage, ohne weitere Erklärung zur Situation in Tibet, kann ein stereotypes Bild von einem unterentwickelten Land hervorrufen und verstärkt eine Einteilung in *die dort* und *wir hier*. Dabei findet das für die Exotisierung von Religionen typische Oszillieren zwischen »*strangeness and familiarity*« (Huggan, 2001, S. 14) statt.

Diese Exotisierung findet sich gleichfalls bereits für andere buddhistische Strömungen in den Medien, indem buddhistische Länder als ideale Reiseziele dargestellt werden. Nebst Thailand wird vor allem der »mythenbehaftete« Himalaya für Abenteuerer beworben und Bhutan als Land des »großen Glücks«. Es wird die Freundlichkeit der dort lebenden Menschen betont, was das Reisen unkompliziert mache und ergänzt, man sei: »Im Land der goldenen Tempel und freundlichen Menschen« (Zimmermann, M.L. 2015, 11. November). Gleichzeitig bleiben diese Länder in diesen Artikeln vermeintlich fremd, im Sinne von unbekannt.

Exotisierung ist dabei ein ambivalentes Phänomen, indem »fremde« Kulturen mit einer Mischung aus Faszination und Ablehnung betrachtet werden. Wie bereits durch Lopez (1995) prägnant beschrieben, wird das Fremde verstanden als »*fascinating but strange*« oder »*strangely or unfamiliarly beautiful and enticing*« (Figueira, 1994, S. 1). So zeigt eine exotisierende Tendenz zwar Interesse an einer als fremd gedeuteten Kultur und/oder Religion, es gelingt jedoch nicht, diese Begegnung unvoreingenommen vorzunehmen.

Veronique Altglas (2014) sieht schließlich einen Zusammenhang zwischen religiöser Exotisierung und der Verfügbar-Machung kultureller und religiöser Ressour-

cen zur Appropriation, wie sie sich mit Bezug auf den Buddhismus beispielsweise in der Allgegenwärtigkeit von Buddhastatuen in Einkaufszentren oder der großen Verbreitung von tibetischen Gebetsfahnen in Schweizer Gärten und Balkonen zeigt. Die Präsenz von Buddhastatuen im öffentlichen Raum wird im Lehrmittel nur sehr ansatzweise kritisch thematisiert (vgl. S. 142–146 im Lehrmittel zu Konflikten, Zangger et al., 2013a). Exotisierung ist dabei historisch betrachtet auch auf ein koloniales Machtgefälle zurückzuführen. Man will das unangepasste Fremde als Abgrenzung zum Eigenen unter Kontrolle bringen und es in dieser Leseweise domestizieren (Foster, 1982, S. 21).

### 2.3 Zugehörigkeit des Buddhismus zur Schweiz und zum als eigen Konzeptualisierten

Um zu verstehen, wie es diskursintern zur Annahme der Kompatibilität des Buddhismus mit »eigenen« Werten kommt, muss zuerst auf die Bedingungen eingegangen werden, welche dieser Setzung vorausgehen, in diesem Falle die Konzeptualisierung von Buddhismus als zur Schweiz zugehörig. Buddhismus wird in den analysierten Dokumenten als integraler Teil der schweizerischen religiösen Landschaft gelesen. Dies ist mit Bezug auf den erwähnten Fokus des Lehrmittels auf die lokale Ausübung von Buddhismus in der Schweiz zu deuten, welche anschließend noch ausgeführt wird. Folgende Aussage einer Lehrperson macht dies sichtbar:

Ähm (...) also ich finde ähm, ich finde es eigentlich äh (...) total in Ordnung, dass man zeigt, dass es auch Menschen gibt, äh, die sich zum Buddhismus bekennen ähm, aber eben, wie gesagt, da gibt es ja auch verschiedene Richtungen und Traditionen, ich sage es einfach einfacher formuliert ähm (...) sich zum Buddhismus bekennen, ähm (...) und (...) dass es eigentlich wie/es ist nicht mehr wie in der Vergangenheit, dass irgendwie wenn man an Europa denkt, aha, es ist eine christliche Tradition da, es sind alles Christen, ähm (...) nein, ähm das ist eigentlich wie nicht mehr so, ähm (...) heute in der Gegenwart ist es so, dass mh Religion eigentlich sehr etwas Persönliches ist, also, ähm ich merke das eigentlich immer w/weniger Leute so an eine institutionelle Religion glauben oder praktizieren, es ist eigentlich mehr Sache vom Individuum und ähm (...) wir haben ja nicht nur Buddhisten weil wir Migranten oder Migrantinnen da haben, sondern wir haben auch, also, Leute die sich zu dieser Religion bekennen, wie sie mit dieser Werte und Glaubensrichtungen/, ja, dass es für sie stimmt so, was ihre ähm Lifestyle angeht (...) und ähm (...) ja (...) also ich glaube es ist schon auch wichtig, dass Schüler merken, aha, hey, ähm, wie du Buddhismus gehört auch in die Schweiz, also, und nicht nur einfach das Christentum. (Mehmed)

In der Aussage wird ein Bewusstsein sowohl für die Migration von buddhistischen Menschen in die Schweiz als auch für die Konversion gezeigt. Die Schweiz wird als

religiös plural wahrgenommen und dies soll auch Eingang in den Unterricht finden. Konversion wird aus der Sicht dieser Lehrperson durch die gesellschaftliche Entwicklung von der institutionell gebundenen hin zur persönlichen Religion ermöglicht (vgl. II, 1.1).

Folgend auf die Zugehörigkeit zur Schweiz – und damit verbunden – zeigt sich ein didaktischer Fokus auf die lokale Verbreitung des Buddhismus ebendort und mit Bezug auf das Lehrmittel »Blickpunkt 3« insbesondere auf das Vorkommen von Buddhismus im Kanton Zürich.

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) wird an verschiedenen Stellen betont, dass die lokale Verbreitung der betreffenden Religionen in der Schweiz von Bedeutung ist. Lokalität wird als Alltagsbezug verstanden, etwa wenn es in RKE 3.1 heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Motive im Alltag erkennen« oder 3.1c »können in alltäglicher Umgebung [...] religiöse Aspekte identifizieren und im Kontext ihrer Verwendung deuten«. Bei RKE 3.2 sollen soziale und kulturelle Einrichtungen erkundet werden. RKE 4.2 fokussiert schließlich auf die Lebenswelt, indem es heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext erläutern«. (vgl. IV, 4). Überdies sollen Begegnungen mit Angehörigen verschiedener Religionen und Weltansichten stattfinden, was impliziert, dass es sich hierbei um in der Umgebung der Schule lebende Menschen handelt. Da sich diese Aussagen auf keine spezifische Religion beziehen, können sie für alle Religionen gelten, die in der Schweiz anzutreffen sind, also auch den Buddhismus. Bei der Kompetenz RKE 4.4a sollen Lernende religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung erkunden, was impliziert, dass die im Unterricht behandelten Religionen in der Umgebung anzutreffen sind.

In der Fachwegleitung für die Ausbildung von Lehrpersonen heißt es mit Bezug auf das Fachanliegen Religionskunde: »Schülerinnen und Schüler erkunden ihre Lebenswelt und die Bedeutung von Religion und Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 4), was mit der Grundlegung des Lehrplans übereinstimmt und damit die Forderung nach einem Lebensweltbezug bestärkt. Zugleich wird nicht explizit auf die Schweiz verwiesen. Es kann jedoch aufgrund der erfolgten Analyse des Gesamtdokuments davon ausgegangen werden, dass Gesellschaft hier in erster Linie die schweizerische und/oder zürcherische meint.

Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« heißt es mit Bezug auf die lokale Verbreitung unter dem Zwischentitel »kulturkundliche Zugangsweise« weiter: »Religiöse Traditionen werden so zum Gegenstand, wie sie in der Schweiz und für die Jugendlichen sichtbar und erfahrbar werden« (Zangger et al., 2013b, S. 7). Die Auswahl der im Lehrmittel vorhandenen Religionen führt deren Vorhandensein in der Schweiz daher als ein zentrales Argument an. In jedem Kapitel zu Religion fokussiert jeweils nur eine Doppelseite auf die Verbreitung weltweit.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« gehört der Fokus auf die lokale Verbreitung wie bereits erwähnt zum Konzept. Die Doppelseite »Wie der Buddhismus in die Schweiz gekommen ist« (Zangger et al., 2013a, S. 150–151) erwähnt, dass sich »Elemente buddhistischer Kultur«, wobei nicht erläutert wird, was darunter zu verstehen ist, »in Kampfsportvereinen, Fernsehen, asiatischen Restaurants, Accessoires für Wohnungseinrichtungen und Garten« in der Schweiz finden lassen. Ferner werden Bücher über buddhistische Lebensweisheit erwähnt sowie erneut der 14. *Dalai Lama*, welcher »tausende für seine Vorträge anzieht«. Es wird geschlussfolgert, dass der Buddhismus inzwischen zum Schweizer Alltag gehöre (S. 151). Zwar wird buddhistische Migration angesprochen, es bleibt jedoch im Unklaren, was damit genau gemeint ist. Ebenfalls genannt werden nebst den ersten westlichen Konvertit:innen der tibetische Buddhismus und »über hundert verschiedene buddhistische Zentren« in der Schweiz.

Auch das »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) portraitiert in dem Abschnitt »Gesichter der Religion« Praktizierende aus der Schweiz. Das Lehrmittel von Bracht (2013) stammt aus Deutschland, es findet sich daher kein Bezug auf die Schweiz und es nimmt auch sonst keinen Lokalbezug vor. Daher werden keine Buddhist:innen aus Deutschland vorgestellt.

Bisher liegt, wie erwähnt, keine religionswissenschaftliche Einführung in den Buddhismus vor, die sich spezifisch auf dessen Verbreitung in der Schweiz bezieht.

Die Lehrpersonen übernehmen diesen lokalen Fokus des Lehrmittels mehrheitlich. Nur zwei Lehrpersonen betonen, dass ihnen auch der globale Blick wichtig sei. Eine Lehrperson äußert sich dazu wie folgt:

[...] ich finde, es gehört einfach auch in die Kultur rein und ich finde wie, es ist anders, wenn man da einen Hinduismus lebt oder ob der in Indien, ob man dort in einen indischen Tempel rein geht oder auch die Menschen, mit dem ganzen Kastensystem, das hast du da ja nicht, also nicht, dass ich das kopieren möchte, aber ich finde, es zeigt einfach einen größeren Blick. Wenn ich wählen könnte, würde ich mir noch ein wenig mehr wünschen, dass es auch noch ein wenig über den Tellerrand raussschaut, ja. (Ines)

Dabei wird Kultur hinzugezogen, um die Unterschiedlichkeit der gelebten Religion an geografisch verschiedenen Orten zu erklären. Die kommenden zwei Abschnitte sind als mit der eruierten Ausgangslage verbunden zu lesen. Ausgehend von der Verbreitung und konzeptualisierten Zugehörigkeit von Buddhismus zur Schweiz stellt sich innerhalb des Diskurses die Frage, warum Buddhismus diese Akzeptanz und Verbreitung genießt. Die diesbezüglich vorhandenen Konzepte der analysierten Dokumente werden nachfolgend erläutert.

Einige Lehrpersonen machen sich Gedanken über mögliche Gründe für die Verbreitung und Popularität des Buddhismus in der westlichen Welt und auch spezi-

fisch in der Schweiz. Im ersten Fall wird damit erklärt, warum die Lehrperson selbst eine gewisse Nähe zum Buddhismus empfindet:

Ja, das ist wohl diese Religion, die mir noch am nächsten ist (lacht) so, ähm, aber vermutlich auch so einfach die westliche Variante des Buddhismus, also das ist mir schon bewusst, dass das was mir so da/also ein wenig so dieser Lifestyle, der buddhistische Lifestyle bei uns nicht wirklich das ist, was die Mönche leben. (Barbara)

Dabei macht diese Lehrperson eine Unterscheidung zwischen der monastischen- und der Lai:innenpraxis. Anschließend äußert sie ein Bewusstsein für die populärkulturelle Verbreitung von buddhistischen Elementen:

Buddhismus ist plötzlich ähm so Schauspieler so und so und so und so, alle Buddhisten plötzlich und so, der Richard Gere oder so (lacht) gell? Und das so ein wenig, dass es in unserer Welt doch auch noch viel Platz hat. Dann kommen natürlich jeweils auch so Sachen wie, weißt du, diese Buddhas die man im Gartencenter, die sind doch da im Blickpunkt auch drin, dann machen wir auch eine Verknüpfung zu diesen Bildern. (Barbara)

In folgender Aussage zeigt sich ein Bewusstsein für die im Westen vorherrschende Variante der Konzeptualisierung von Buddhismus, was mit dem Begriff »Lifestyle« zum Ausdruck gebracht wird. Überdies wird eine Abgrenzung zu anderen buddhistischen Richtungen vorgenommen. Ergänzend wird die populärkulturelle Verbreitung durch diese Lehrperson wahrgenommen:

Also was ich kenne von einem, also was ich mir so ein bisschen angelesen habe, ist eben es gibt den Zen Buddhismus, es gibt den Mahayana Buddhismus, dann der, wie heißt der, Theravada Buddhismus, und man müsste natürlich dann um fair zu sein auch die westliche Rezeption dann noch, eben Lasalle und dann in den USA gibts ja ganz viele *buddhist centers*, dazu nehmen, weil ich denk mal der Westen hat das sicher anders rezipiert oder lebt das anders sag ich mal, wie dann vor Ort in Thailand und so, ja. (Raphael)

In Bezug auf die spezifische Deutung und Popularität des Buddhismus im Westen finden sich keine Aussagen in der Fachwegleitung. Im Lehrplan (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) heißt es schließlich bei RKE 3.1, dass die Lernenden »religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden«. Damit wird zum Beispiel die Möglichkeit eröffnet, die Popularität von Buddhafiguren im öffentlichen Raum zu thematisieren, respektive das Fremdbild der Medien mit zu berücksichtigen. Wenn es in der weiteren Lehrplankompetenz RKE 3.2 darum geht »die Rolle und Wirkungen



von Religionen und Religionsgemeinschaften in gesellschaftlichen Zusammenhängen einzuschätzen« bleibt offen, woher das Grundlagenwissen zu dieser Kompetenz kommen soll, respektive ob solches als notwendig erachtet wird.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird auf der Doppelseite »Wie der Buddhismus in die Schweiz gekommen ist« (Zangger et al., 2013a, S. 150–151) die heutige Popularität des Buddhismus kurz angesprochen. Diese sei etwa durch die Präsenz von buddhistisch inspirierter »Weisheitsliteratur« in Buchhandlungen sichtbar. Es wird jedoch nicht darauf eingegangen, welche historischen Ereignisse diese heutige Wahrnehmung ermöglicht haben. Auf den Seiten zu »Buddhismus weltweit« (Zangger et al., 2013a, S. 174–175) wird betont, dass die genannten Zahlen der Anhänger:innen des Buddhismus nicht aussagekräftig für dessen »Verbreitung und Ausstrahlung« seien, wobei diese Begriffe nicht ausgeführt werden. Abschließend wird auf einen »westlichen« Buddhismus verwiesen, der sich der hier ansässigen Kultur angepasst entwickelt habe. Auch an dieser Stelle fehlen jedoch Ausführungen dazu, was darunter zu verstehen ist.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird davon gesprochen, dass der Buddhismus »in« sei oder eine »sanfte Trendreligion«. Mögliche »Kulturkonflikte« werden zwar erwähnt, jedoch nicht weiter ausgeführt. Abschließend wird festgestellt, dass sich die »Exotik und Ungewöhnlichkeit« des Buddhismus wohl verlieren wird, auch wenn es eine Minderheitsreligion bleiben werde (S. 127). Das Lehrmittel von Bracht (2013) äußert sich in keiner Weise zu dieser Thematik.

Gewisse religionswissenschaftliche Einführungswerke zum Buddhismus setzen sich spezifisch mit dem Buddhismus im Westen auseinander, etwa Keown (2001), Gombrich und Bechert (2002) oder Gethin (1998), jedoch meist indem die Verbreitung des Buddhismus im Westen rein historisch beschrieben wird, ohne dabei eine Meta-Ebene einzunehmen und zu erläutern, wie die Rezeption des Buddhismus im Westen verlaufen ist und was dies für das heutige Wissen über Buddhismus im Westen bedeutet.

Auch an dieser Stelle decken sich der fachdidaktische und religionswissenschaftliche mit dem medialen Diskurs. Das zunehmende Interesse an Buddhismus in der Schweiz und in westlichen Ländern wird nur in wenigen Medienbeiträgen auf einer Meta-Ebene besprochen, etwa wenn *SRF.ch* versimplifiziert titelt: »Warum Buddha-Statuen die Gartenzwerge verdrängen« (Burger, 2021, 26. Mai).

Durch die Analyse zeigt sich, dass Buddhismus im Westen einer spezifischen Wahrnehmung unterliegt, die von einigen Dokumenten durchaus kritisch beleuchtet, von anderen jedoch unhinterfragt übernommen wird. Damit zusammenhängend ist das Phänomen zu lesen, dass Konvertit:innen als Vertreter:innen des Buddhismus eine prominente Stellung einnehmen. Im Lehrmittel »Blickpunkt

3« werden zwei Menschen portraitiert, welche als Konvertit:innen<sup>15</sup> betrachtet werden können (Elvis von Arx, S. 166–188 und Kurt Bartholet, S. 172–173), wobei dieser christlich geprägte Begriff im Zusammenhang mit Buddhismus kritisch zu betrachten ist. Darauf angesprochen, erklärt eine Lehrperson: »[...] ich finde es persönlich noch gewinnbringend, wenn man so jemanden sieht, der entdeckt hat, dass eine andere Religion für ihn äh, gewinnbringender ist, das kann ja auch Mut machen, sich das vielleicht auch zu überlegen« (Ines). Konvertit:innen werden als Vorbild für ein Aneignungsparadigma (Mecheril & Thomas-Olalde, 2012) betrachtet, welches den Lernenden diese Freiheit des Religionswechsels vor Augen führen soll. Die Aussage wird mit folgender Ergänzung weitergeführt: »[...] wenn jemand sich so, also konvertiert ist, ist ja wie der Glaube unglaublich stark und das finde ich irgendwie ein schönes Symbol oder eine schöne Strahlkraft, ja, also generell finde ich wie, ich möchte das wie nicht werten, ja« (Ines). Dabei zeigt sich ein an diversen anderen Stellen festgestellter Widerspruch: Lehrpersonen möchten nicht werten, tun es aber dennoch, indem sie ihr eigenes Empfinden, in diesem Falle zum Konvertieren, kundtun und diese religiöse Praxis als positiv bewerten. Das zeigt sich auch in folgender Aussage:

[...] du bist zwar, du hast eine Religion, aber du hast die Religion, weil deine Eltern diese Religion haben, aber was ist nachher, wenn du jemanden kennenlernst, oder jetzt gerade da im Hinduismus, Buddhismus, man ist in Indien gewesen und und und, und so diese Offenheit, finde ich schon mega wichtig, aber das ist dann eben für sie, für diesen einen, ich spreche immer von diesem einen, ist das dann sehr schwer verständlich und da muss ich dann jeweils auch wieder aufpassen, weil ich bin da so überoffen, dass ich da dann nicht so zu fest, hey, ich finde es eigentlich voll okay wenn man so Beispiele bringt von jemandem der konvertiert ist, einfach dass sie auch sehen, hey, es ist nicht so schwarz weiß alles, dass sie auch so ein wenig sehen: man kann heute so denken und in fünf Jahren denkt man wieder ganz anders, das finde ich, ist schon noch wichtig. (Sandra)

Die vermeintliche Offenheit des Buddhismus und die Möglichkeit zur Konversion wird als positiv eingestuft. Damit wird implizit auf die im Kapitel II, 1.1 besprochenen Tendenzen der religionsbezogenen Individualisierung referenziert.

Als Fortsetzung der vorgefundenen Setzung und Logik, dass der Buddhismus zur Schweiz gehöre, sowie dem Bewusstsein für seine Popularität im Westen und

15 Im Buddhismus wird von einer Zufluchtnahme zu den »Drei Juwelen« (*buddha, dharma* und *sangha*) gesprochen, welche ausgesprochen wird, um sich zum Buddhismus zu bekennen. Dabei ist nicht automatisch eine Zugehörigkeit in eine bestimmte Gemeinschaft von Buddhist:innen verbunden und die Ritualisierung dieses Aktes unterscheidet sich je nach Ort, Strömung und Gruppierung (Gethin, 1998).

möglichen Erklärungen dafür, folgt in einigen Dokumenten die Konzeptualisierung, dass der Buddhismus kompatibel mit in der Schweiz vorhandenen oder als »westlich« konzipierten Werten sei. Die anschließenden Aussagen einer Lehrperson illustrieren dies. Hiernach wird nicht ausgeführt, was diese Werte kompatibel erscheinen lässt, respektive was die als Eigen wahrgenommenen Werte ausmacht:

Also, (...) ich finde, ich habe personellen Bezug gibt es vielleicht so, es, es ein paar, ich würde sagen das Ausmaß ist nicht größer wie bei der Zugehörigkeit zu anderen Religionen, ich finde es mehr spannend beim Buddhismus, das tönt jetzt vielleicht negativ, aber ich meine es nicht negativ, es ist so eine recht kompatible Religion, ähm also ich fahre da von [Dorf A] über die [Name]-Strasse hier her und fahre ich, also gerade heute morgen durch eine Quartierstrasse, da sind diese Gebetsfahnen aufgehängt, und finde ich interessant, es gibt natürlich immer auch einen Teil bei dem ich sage: Ja, ist man gleich tolerant, offen allen Religionen gegenüber? Dort würde ich natürlich ähm, vielleicht ein wenig auch von einer kritischen Perspektive sagen, ja, es gibt natürlich schon gewisse kompatiblere Religionen oder Anschauungen, die vielleicht auch ein wenig weniger anecken oder einen anderen Anspruch auch haben, ähm, das finde ich eher noch, also das finde ich spezifisch buddhistisch spannend, es ist so sehr, also irgendwie scheint das sehr kompatibel zu sein, zu gewissen sonst weltanschaulichen Trends bei denen wir uns befinden, in unserer Gesellschaft oder auch in der gesellschaftlichen Diskussion, ja, das finde ich jetzt (...) Hinduismus ist schon wieder ein wenig stärker besetzt, also sowohl kulturell, also von der Herkunft, Nationalität, ähm in der Praxis eben, und kommt wieder mit klaren Göttern aus, obwohl es ja Millionen gibt, aber ähm, es ist dann schon wieder, person/personifiziert ist, ist zu weit gesagt, aber es hat einen klaren Bezug zu einer Einheit, oder und das ist natürlich im Buddhismus anders und das finde ich natürlich schon noch spannend, ja. (Matthias)

[...] [der Buddhismus] kommt ohne Gottheit aus und in allen Religionen vermitteln die Götter einen gewissen Anspruch, oder es ist etwas Übergeordnetes, und das finde ich insofern spannend, ja, eben, das nicht zu haben, scheint kompatibel, also vielleicht bin ich auch in meiner Einschätzung falsch, aber hat sicher irgendwo einen Anknüpfungspunkt in unserer Gesellschaft wo ich sagen würde wir lösen, also so äh vieles was Anspruch ausspricht, ist eher ähm ja, vielleicht, wird kritisch oder/oder weniger, ja wir haben uns gelöst von dem würde ich sagen so, als Gesellschaft. (Matthias)

Die Kompatibilität mit der vorhandenen Kultur wird in dieser Aussage darauf zurückgeführt, dass der Buddhismus »weniger aneckt« und weniger Ansprüche aufweist als andere religiöse Traditionen, auch durch das nicht Vorhandensein von Gott(heiten). Für Matthias ergibt sich daraus die Frage, ob mit anderen Religionen ebenfalls so verfahren wird. Gewisse von Lehrpersonen getätigte und an weiteren

Stellen dieser Forschung besprochene Aussagen zu anderen Religionen lassen vermuten, dass dies weniger der Fall ist. Dies müsste jedoch noch weiter erforscht werden.

Eine weitere Lehrperson legt ebenfalls Gründe für die Popularität des Buddhismus im Westen/in der Schweiz dar und begreift die von ihr genannten Merkmale des Buddhismus als vereinbar mit der »westlichen Gesellschaft«:

Unter Buddhismus, ich sehe das so ein wenig als Überbegriff über die verschiedenen ähm Bereiche oder verschiedene Wege, ähm, von einer Religion, die (...) eine eloquente Antwort (lacht) also von einer großen Religion, die für mich also, in meinen Gedanken, sehr viel Philosophisches hat, ähm und sich weniger um Hierarchien oder ähm ja irgendwie so richtig und falsch kümmert, sondern mehr um sich selber ähm, so die Lösung bei sich selber findet, ich kann mir vorstellen, dass das ähm auch ein Grund ist, warum dass der Buddhismus in der Schweiz oder in einer westlichen Gesellschaft auch einen großen Anklang findet (...) und so diese Ruhe so durch die Meditation so dieses zu sich Finden und so das sich Lösen vom Leid so, ich finde das einen schönen Gedanken so, das ist jetzt nicht so eine Definition gewesen (lacht). (Amélie)

Diese Aussage enthält zahlreiche diskursprägende Konzepte, die an anderen Stellen dieser Analyse besprochen werden. Die Kompatibilität mit den als eigen konzeptualisierten Werten und Vorstellungen findet sich in dieser Form nur bei den Lehrpersonen. Dabei setzen jedoch andere relevante Dokumente wie der Lehrplan, die Fachwegleitung oder das Lehrmittel eine Grundlage für diese Sichtweise, indem sie die Verbreitung in der Schweiz als gegeben voraussetzen und etwa auf eine »westliche Variante« des Buddhismus verweisen, wie dies das Lehrmittel »Blickpunkt 3« tut (Zangger et al., 2013a, S. 152), auch wenn diese nicht weiter erklärt wird.

Die Wahrnehmung von buddhistischen Werten als kompatibel mit lokal vorhandenen ist bereits durch Kollmar-Paulenz (2010) in ihrer Medienanalyse hervorgehoben worden. Viele der befragten Akteur:innen aus dem christlichen Umfeld empfinden beispielsweise den Wert der Nächstenliebe als wesensverwandt mit dem Buddhismus, wobei erneut religionsvergleichend gedacht wird.

## 2.4 Buddhismus als fremd

Wie erläutert wird der Buddhismus von den Lehrpersonen einerseits als überaus kompatibel mit dem bereits Bekannten wahrgenommen und andererseits als »fremd« gelesen. Es zeigen sich durch die Analyse verschiedene, teils widersprüchliche Konzeptualisierungen von Fremdheit, die im Folgenden dargelegt werden. Dabei kann dieselbe Lehrperson an einer Stelle den Buddhismus als fremd bezeichnen und an anderer als etwas zur eigenen Erfahrungswelt Zugehöriges ausweisen.

Andere Lehrpersonen bleiben konstant bei einer Betrachtungsweise. Die folgenden Aussagen beziehen sich darauf, wie der Buddhismus aus Sicht der Lehrperson angeblich durch die Lernenden als fremd wahrgenommen und konzeptualisiert wird:

Ähm, ich denke, dass es [der Buddhismus] viele sehr stark anspricht und, dass sie, weil es sehr fremd ist, außer sie haben irgendwie eine Mutter, die Yogalehrerin ist oder die irgend, ja, das asketische, diesen Weg zu gehen/was viele sagen, ist, es ist einfach, wenn du zum Beispiel ein Mönch bist, dann bist du nicht in der Gesellschaft, also, du hast dann keine Kinder und musst keine Rechnungen zahlen und hast nicht irgendwie Babykotze auf der Schulter, sondern es ist dann nochmals etwas anderes. (Catharina)

Hier wird darauf referenziert, dass Lernende in den meisten Fällen keine Berührungspunkte mit dem Buddhismus hätten. Gerade diese Fremdheit wird als Grund genannt, warum ein Interesse vorhanden ist.

In nachfolgender Aussage wird Fremdheit als Unverständlichkeit gedeutet:

[...] weil ich dann jeweils wie merke es sind dann auch uh viele Fragen, gerade auch bei Hinduismus, Buddhismus finde ich, mit der ganzen Reinkarnation, es ist für sie unverständlich und das ist dann jeweils auch für mich schwierig, das ist auch etwas, was mir sehr schwer fällt, nicht meine eigene Meinung, also einen wertfreien Unterricht machen, das finde ich eine riesen Challenge, ja. (Sandra)

Gleichzeitig wird erneut angemerkt, wie schwierig es sei, seine eigene Meinung aus dem Unterricht herauszuhalten.

In folgender Aussage wird die angenommene Fremdheit ebenfalls über eine Differenz zur physischen und gedanklichen Umgebung und den Interessen der Lernenden aufgebaut:

[...] er [der Buddhismus] ist, denke ich, als Religion fast am fremdesten, es ist für die Schüler schwierig, dass man in der Ruhe etwas finden sollte und dass das ein gangbarer Weg sein soll, sie die 10 Sekunden aus dem Schulhaus raus gerade die (unverst.) also das ist so, ja, ich denke das, das ist für sie sehr, sehr fremd, ähm, nicht richtig nachvollziehbar durch das. (Catharina)

Die getätigte Aussage versteht fremd im Sinne von anders, also nicht, wie man es gewohnt ist und unbekannt. Implizit findet eine Abgrenzung zum als eigen konzeptualisierten statt, was sich in vorhergehender Aussage durch den Superlativ »am fremdesten« zeigt.

Die folgenden zwei Aussagen offenbaren die eigenen Schwierigkeiten von Lehrpersonen, den Buddhismus zu erfassen, was zu einer Wahrnehmung als fremd und

schwer verständlich führt, wobei dies impliziert, dass es leichter Verständliches gibt. Solch eine Wahrnehmung kann die Vermittlung tangieren, wie das erste Beispiel zeigt: »[...] ich finde er [der Buddhismus] ist nicht so ganz genau fassbar wie, wie jetzt so die Schriftreligionen, was es ein wenig schwieriger macht ihn zu vermitteln, finde ich so, aber nicht, dass ich eine Ablehnung gegenüber dem hätte« (Amélie). Barbara führt weiter aus:

Ich bin mal drei Monate in Indien reisen gewesen und habe mich dann wirklich so ein wenig probiert mich mit dem Hinduismus auseinanderzusetzen, Buddhismus hat es dort ja auch, und ich habe gemerkt, ich, ich verstehe es nicht, oder also, es ist mir so fremd, dass ich wirklich sagen muss, ich verstehe es nicht und ich bin auch sonst nicht so ein religiöser Mensch und ich habe manchmal wirklich Mühe mit diesen eben, wenn es dann so ein wenig extrem wird (lacht), egal welche Religion, da habe ich wirklich so ein wenig Mühe, ja. (Barbara)

In diesem Beispiel führt die konzipierte Fremdheit zu einer Ablehnung, einer negativen Bewertung, die mit den Worten »Mühe haben« ausgedrückt wird. Barbara erwähnt ebenfalls die Fremdheit für die Schüler:innen, wenn sie betont: »aber wenn ich einfach irgendeinen Film zeige, wie jetzt irgendwie, eben, sagen wir jetzt mal von einem buddhistischen Kloster, also ich habe das Gefühl, das ist so fremd, und das ist für sie völlig ähm, da schlafen sie mir einfach ein [...]«. Auch Ines benutzt das Wort fremd im Zusammenhang mit Buddhismus: »Ich versuche wie einfach zu zeigen, wie sie auch leben, einfach weil es so eine fremde Kultur ist, ähm, so ein wenig die Neugier zu wecken für das«.

Im Lehrplan 21 zu Religionen, Kulturen, Ethik (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) finden sich keine Aussagen, die explizit auf die Fremdheitsthematik eingehen oder gar eine Abgrenzung von fremd und eigen vornehmen. Unter RKE 4.4. heißt es, Lernende sollen »Religionen und kulturelle Minderheiten mit ihren Anliegen nichtdiskriminierend darstellen« können. In dieser Kompetenz zeigt sich ein Bewusstsein dafür, dass nicht alle religiösen und kulturellen Traditionen die gleiche Position in der Schweizer Gesellschaft innehaben. Dies ist auch mit der staatlichen Anerkennung verknüpft, die nur gewissen Religionsgemeinschaften zukommt, wie bereits ausgeführt worden ist. Im einleitenden Teil zum Lehrplan in den Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft: Religionen, Kulturen, Ethik (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 5–15) finden sich einige Aussagen, die für die analysierte Fremdheitsthematik von Bedeutung sind. So wird von »verschiedenen« Religionen und nicht etwa anderen oder fremden Religionen und Kulturen gesprochen, was eine Eröffnung von Diversität ermöglicht, wobei wiederum auf Toleranz referenziert wird. Es wird separat von »kulturellem Erbe« und »weltanschaulicher Vielfalt« gesprochen, mit denen jeweils »selbstbewusst« umgegangen werden soll. Dadurch wird nicht klar, ob mit »kulturellem Erbe« das je individuelle der Lernen-

den angesprochen ist, oder ob es sich hier um eine Referenz auf ein vermeintlich gemeinsames schweizerisches und/oder christliches kulturelles Erbe handeln soll. Bei den didaktischen Hinweisen im Einführungsteil zu Religionen, Kulturen, Ethik heißt es, die Lernenden sollen sich »eigener Werte bewusst werden« und diese »zu denjenigen anderer in Beziehung (zu) setzen«. An dieser Stelle wird spezifisch mit Bezug auf Wertvorstellungen zwischen eigenen und anderen unterschieden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 14). Beim Abschnitt *Religionen* findet sich anschließend folgende Aussage: »Mit den Religionen begegnen Schülerinnen und Schüler vertrauten und fremden Traditionen und Vorstellungen«. In ähnlicher Weise heißt es weiter: »Mit Menschen unterschiedlicher Traditionen und Weltanschauungen zusammenzuleben erfordert, ihnen mit Interesse und Offenheit zu begegnen«. An dieser Stelle wird wiederum auf fremd im Sinne von unbekannt referenziert. Überdies findet sich eine Aussage, die fremd im bereits von den Lehrpersonen erwähnten Sinne als »schwierig zu verstehen« verstanden haben will, wenn es heißt: »Was den einen bekannt, vertraut oder selbstverständlich ist, kann für andere befremdend und unbegreiflich sein.« Mit dem be-fremden ist angedeutet, dass dies möglicherweise zu einer ablehnenden Haltung führen könnte (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15).

Abschließend lässt sich feststellen, dass Fremdheit in verschiedenen Interpretationsformen bestimmend ist und sich ein interner Widerspruch zur vorhergehend erläuterten Vertrautheit und Kompatibilität mit dem vermeintlich Eigenen eröffnet. Dabei kann die angenommene Fremdheit des Buddhismus in einzelnen Fällen gar zu einer negativen Bewertung führen.

Als spezifische Form der Konzeptualisierung von Fremdheit kann die nachfolgend beschriebene Kulturalisierung gewertet werden, welche den Buddhismus als rückständig betrachtet. Bei kulturalisierenden Zuschreibungen spielen historische Elemente eine zentrale Rolle. Deutungen werden im Spektrum Moderne – Tradition vorgenommen. Das vermeintlich Fremde wird an einem westlichen Geschichtsverständnis gemessen. Die wahrgenommene Problematik wird daran festgemacht, dass andere Kulturen und Religionen nicht »unsere« Entwicklung durchgemacht hätten und ihnen diese Aufklärung daher noch fehle. Dies geht auf eine eurozentristische Sichtweise zurück (Said, 1978). Nachfolgende Aussage einer Lehrperson zeigt dies exemplarisch auf:

Ich meine Thailand der thailändische König, der jetzt nicht mehr lebt, wer jetzt das Oberhaupt, ja, für die anderen ist es der Dalai Lama, es ist so sehr ähm, schwer nachvollziehbar, das ist ja so dann fast ein Gottkönig fast oder, da sind wir eigentlich im Mittelalter, das sind wir eigentlich bei Louis IX, oder, ich weiß nicht, da sind wir irgendwo anderswo, hm. (Catharina)



## Strategien im Umgang mit Fremdheit

Folgende Feinanalyse der Reportage »Leben im Kloster« (Zangger et al., 2013a, S. 158–160), zeigt exemplarisch einen möglichen Umgang mit der Fremdheitsthematik im Lehrmittel auf. Nachfolgend werden Strategien sichtbar gemacht, welche verwendet werden, um Fremdes, im Sinne von Unbekanntem<sup>16</sup>, den Lernenden näher zu bringen und verständlich zu machen.

Das Konzept des Lehrmittels setzt, wie erwähnt, mehrheitlich auf die Erkundung der schweizerischen religiösen Landschaft und versucht, die vorgestellten Religionen mit den Jugendlichen vermutlich bekannten Elementen in Berührung zu bringen. In der vorliegenden Reportage geschieht dies etwa durch die Erwähnung des Tagesablaufs der Mönche. Auch mit der Darstellung von Alltäglichem im Unbekannten kann jedoch nicht umgangen werden, dass die hier vorgestellten religiösen Praxen erklärungsbedürftige Elemente enthalten.

Es stellt sich demnach im Diskurs die Frage, wie mit dieser Fremdheit, im Folgenden im Sinne einer Unbekanntheit verstanden, umgegangen wird, damit diese neue Verstehenshorizonte eröffnen kann, statt Unklarheiten und daraus folgend unter Umständen Vorurteile hervorzurufen. Der Wunsch nach Einordnung von als fremd Gelesenem kann hierbei im Sinne des menschlichen Strebens nach größtmöglicher kognitiver Kohärenz betrachtet werden (Nida-Rümelin, 1997).

Ein Beispiel für eine Hervorhebung einer Fremdheit, welche unaufgelöst bleibt, findet sich beispielsweise in der Beschreibung eines »Mächtigen gläsernen Schreins (mit) Buddhas, *Bodhisattvas* (mitfühlenden Wesen) und wichtigen Lehrern«. Der Begriff *Bodhisattva* wird nicht weiter erklärt und dürfte insbesondere den nichtbuddhistischen Lernenden kaum bekannt sein. Anschließend findet sich eine Erklärung des Mönchs *Lama Pema Wangyal*: »Die Figuren erinnern uns an den Weg zur inneren Weisheit«. Solche Sätze lassen Raum für verschiedenste Interpretationen. Zum Entzünden der Butterlampen wird in ähnlich knapper Weise gesagt: »Die Lampen symbolisieren das Ziel der Erleuchtung«, was missverständlich sein kann, wenn nicht klar ist, was unter Erleuchtung zu verstehen ist. So sind es nicht die Lampen selbst, die dieses Ziel darstellen können, sondern das daraus hervorgehende Licht. Ebenso wird mit Aussagen wie: »Sofort versinken die acht Männer in einen kraftvollen rhythmischen Sprechgesang mit tiefen Kehllauten« etwas Unbekanntes unerklärt stehen gelassen<sup>17</sup>. Es ist davon auszugehen, dass den Lernenden, welche selbst noch

16 Diese Reportage, wie auch das Lehrmittel insgesamt, gehen von keinem oder allenfalls minimalen Vorwissen aus der Primarschule zu den hier präsentierten Religionen und Kulturen sowie Orten und Personen aus. Als Modellleser:innen der Texte werden nichtbuddhistische Lernende angenommen.

17 In den Klassenmaterialien zum Lehrmittel (Zangger et al., 2013c) findet sich eine Radio-Reportage zum Kloster in Rikon. An einer Stelle ist diese für kurze Zeit mit entsprechenden Gesängen unterlegt. Dies wird jedoch im zugehörigen Kommentar nicht ausgewiesen.

keine Berührungspunkte mit dem tibetischen Buddhismus hatten, nicht klar wird, wie sich das anhört. Die Fremdheit im Sinne einer Unbekanntheit dürfte so bestehen bleiben.

Eine Annäherung, respektive Verbindung mit etwas populärkulturell Verbreitetem und einem den Lernenden vermutlich bekannten Gegenstand wird etwa gesucht, wenn über Räucherstäbchen gesagt wird:

Dann greift er in eine Schublade voller Räucherstäbchen und lächelt. »Diese bekommen wir von Besuchern geschenkt. Jeden Morgen lassen wir eines abbrennen als Opfergabe, damit die Buddha-Figuren auch etwas zu riechen haben. Manchmal riechen die Stäbchen gut, manchmal auch nicht so gut.« (Zangger et al., 2013a, S. 159)

Diese Textstelle lässt viele Interpretationsmöglichkeiten offen: Lächelt der Mönch, weil er über die Tatsache etwas beschämt ist, dass sie solche Räucherstäbchen von den Besucher:innen geschenkt bekommen, im Bewusstsein, dass diese unterdessen ein populär gewordenes Buddhismus-Objekt darstellen? Geht es um eine Darstellung des Buddhismus als meditative Wohlfühlreligion, die allen zugänglich ist? Will er zeigen, dass er nicht alles ganz ernst nimmt, auch in Bezug auf die eigene Religion, um der Darstellung des tibetischen Buddhismus etwas Leichtigkeit hinzuzufügen? Oder will er als junger, moderner, in der Schweiz lebender Mönch eine gewisse Distanz zu Bräuchen seiner Religion bekräftigen, da diese nicht mit einem im Westen geläufigen Bild eines rationalen, philosophisch ausgerichteten Buddhismus vereinbar sind? Hat diese Aussage für ihn keine spezifische Bedeutung? Es bleibt damit unklar, wie Lernende diese Äußerung einordnen können.

Ein weiterer Versuch einer Anbindung an für die Jugendlichen vermutlich Bekanntes wird geschaffen, wenn Alltagsabläufe thematisiert werden. Hierzu wird erwähnt, dass es zum Frühstück kein üppiges Mahl, Brot, Butter, Marmelade und ein wenig aufgewärmte Suppe, gebe und dass danach eine angeregte Unterhaltung sowie ein gemeinsamer Abwasch stattfinden würden. Statt ausführlicher auf die erwähnten religiösen Praktiken der Mönche im Tagesablauf einzugehen, werden die alltäglichen Aktivitäten hervorgehoben, die den Mönchen mit der nicht in einem Kloster lebenden Bevölkerung gemeinsam sind.

Die Bilderwahl unterstreicht das Anderssein des tibetischen Buddhismus, in Abgrenzung zur in der Umgebung vorherrschenden Ästhetik, in vielerlei Hinsicht. Im Bild (Abb. 12), welches den 14. *Dalai Lama* auf einer Erhöhung zeigt, fällt zuerst die Farbigkeit auf. Für ein nicht mit tibetisch-buddhistischer Ikonographie vertrautes Auge dürfte es schwer sein, einen Fokus zu finden. Der Bildausschnitt wirkt durch den nach rechts und links weiterlaufenden Hintergrund abgeschnitten. Dies verstärkt den Eindruck der Fülle. Das pädagogische Ziel ist mutmaßlich eine möglichst ungefilterte und authentische Darstellung der dort vorzufindenden

Bilderwelten. Die Betitelung des dritten Bildes (Abb. 13), »Blick unter ein Lesepult«, unterstreicht den Reportagen Charakter, indem eine fremde Umgebung mit einem möglichst präzisen Blick erkundet wird. Der Ausschnitt verunmöglicht eine Kontextualisierung im Raum. Hierbei ist fragwürdig, ob dies aus Sicht der dort lebenden Mönche so gewollt ist. Mit dem gewählten Bild wird etwas, was unter dem Lesepult vielleicht bewusst verdeckt gehalten wird, durch die Kameraführung aufgedeckt. Erklärungen zu den abgebildeten Gegenständen finden sich nicht.

Abb. 12: links, Dalai Lama in Rikon, Zangger et al., 2013a, S. 159, © David Coulin



Abb. 13: rechts, Blick unter ein Lesepult, Zangger et al., 2013a, S. 159, © David Coulin



Das Foto auf der zweiten Seite bildet einen inhaltlichen Kontrast zu den vorhergehenden, da es die Mönche am Esstisch zeigt (siehe Abb. 10, Seite 167). Es ist eine Momentaufnahme, deren Flüchtigkeit durch die Unschärfe des Fotos unterstrichen wird. Der ästhetische Anspruch tritt somit in den Hintergrund. Die Mönche sind sich erkennbar am Unterhalten. Ein Mönch lacht dabei sichtbar. Die Alltagsnähe der Szene wird durch das noch auf dem Tisch stehende Geschirr unterstrichen. Der eher karge Raum bildet einen Gegensatz zu den anderen Räumen. Mit diesem Bild soll vermutlich eine Annäherung an die Mönchsgemeinschaft ermöglicht werden. Dazu seien die Aussagen zweier Lehrpersonen erwähnt, welche das Bild entsprechend interpretieren: »Ja, ja, aber das löst gleich Fragen aus, es ist so mh, weißt du und ich meine da, sie sind lachend, sie [die Mönche] sind fröhlich am Tisch, du fühlst dich wie fast eingeladen an dem Tisch [...]« (Selina). Nima ergänzt: »[...] aber zum Beispiel das Bild finde ich recht cool [Bild der Mönche in Rikon am Tisch], die Mönche sitzen auch einfach ganz normal einfach am Tisch, sie essen auch ganz normal«. In der zweiten Aussage wird die »Normalität«, das Vertraute, als wohltuend wahrgenommen. Ein Bezug zum Heimatland der Mönche wird gezogen, wenn Wasser als »Mangelware« in Tibet bezeichnet wird und daher zuerst der *Buddha Śākyamuni* da-

von bekommen soll, bevor die Mönche dies selbst konsumieren. Abschließend lässt sich feststellen, dass eine Nahbarmachung, hier durch die Anbindung an Bekanntes, neben der Nichtauflösung von Fremdem steht.

Das Schweigen über Themen, die fremd im Sinne von unbekannt sein könnten, wie etwa der Tibetkonflikt, kann als weitere Strategie identifiziert werden. Im Kommentar für Lehrpersonen zum »Blickpunkt 3« wird bei der Reportage eine Auseinandersetzung mit dem »Tibetkonflikt« vorgeschlagen, diese ergibt sich jedoch nicht aus der Reportage und es müsste zusätzliches Material verwendet werden, welches nicht ausgewiesen wird (Zangger et al., 2013b, S. 143).

Während sich im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) keine spezifischen Strategien ausmachen lassen, findet sich bei Bracht (2013) ein beständiges Vergleichen zu christlichen, als bekannt vorausgesetzten, Konzepten.

Um Buddhismus in religionswissenschaftlichen Einführungswerken für die vermutlich nichtbuddhistischen Leser:innen verstehbar und zugänglich zu machen, ihm seine Fremdheit, hier wieder im Sinne einer Unbekanntheit, zu nehmen, wird ein Vergleich mit christlichen Konzepten oder im Westen vorherrschenden liberal-demokratischen Idealen gesucht. Keown (2001) vergleicht daher Meditation mit Gebet (S. 17), wobei Landaw und Bodian (2017) die »Rationalität« des Buddhismus betonen. Eine andere Methode schlagen Gombrich und Bechert (2002) vor, wenn sie aussagen: »Wir müssen unser eigenes Verständnis davon, was Religion ist, aufgeben« (S. 24), was im Widerspruch zur nachfolgend getätigten Aussage zur »Offenheit des Buddhismus für alle« steht, die wiederum indirekt einen Abgleich mit anderen Religionen vornimmt.

Eine weitere Strategie besteht schließlich darin, den »Buddhismus für alle« zu konzipieren (vgl. auch im Kapitel IV, 2.5 den Abschnitt zur Offenheit des Buddhismus) und diesen als eine Religion zu deuten, die allen zugänglich ist, unabhängig von ihrer religiös-institutionellen Affiliation. An dieser Stelle sei an die Selbstdarstellung auf der Homepage der SBU erinnert, Kapitel II, 1.2, welche diese Aussage ebenfalls tätigt. Daraus folgend wird abgeleitet, dass der Buddhismus daher auch nicht im Widerspruch mit Glaubensinhalten von anderen Religionen stehe, wie dies Gombrich und Bechert (2002, S. 18) oder Landaw und Bodian (2017) tun.

Auch im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) wird an verschiedenen Stellen die Offenheit und Zugänglichkeit des Buddhismus für alle Menschen betont. Bei den Lehrpersonen lassen sich dazu keine Aussagen treffen, da dies nicht erfragt worden ist und sich insbesondere in der direkten Umsetzung im Unterricht zeigen würde. Zusammenfassend lassen sich folgende Strategien im Umgang mit Fremdheit finden:

- Die Fremdheit bleibt unaufgelöst, indem keine Erläuterungen zu bisher unbekannten Konzepten folgen,

- Es wird ein »Lebensweltbezug« geschaffen, wobei eine Anbindung an vermeintlich Bekanntes und teilweise an christliche Konzepte stattfindet,
- Buddhismus wird als eine Religion, die allen zugänglich ist konzeptualisiert, wobei diese als mit den eigen verstandenen Werten kompatibel gelesen wird,
- Gewisse Themen werden nicht angesprochen, was mutmaßlich unter anderem eine Vermeidung von Fremdheitsgefühlen verhindern will.

## Diskussion: bipolare Rezeption – Zugehörigkeit und Fremdheit

Wie die Analyse aufzeigt, finden sich widersprüchliche Tendenzen im Diskurs, indem der Buddhismus sowohl als zugehörig zu eigenen Vorstellungen wie auch als fremd konzeptualisiert wird. Die vorgenommenen Bewertungen, in Abgrenzung oder Anlehnung an ein Eigenes, verhindern eine multiperspektivische Sichtweise auf Buddhismus, wie sie vom Lehrplan oder der Fachwegleitung vorgesehen sind. Andererseits wird dieses Begriffspaar bereits in der Fachwegleitung etabliert, wenn es heißt: Lernende sollen sich damit auseinandersetzen, wie »Menschen mit eigenen und fremden Religionen und kulturellen Traditionen und Überzeugungen umgehen« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 4). In den analysierten Materialien wird mehrfach, wenn auch häufig implizit, auf ein Eigenes referenziert, wobei meist nicht klar wird, von welchen Werten und Vorstellungen dabei ausgegangen wird. Diese bleiben unreflektiert und werden dennoch stillschweigend als gegebene Größe angenommen (vgl. auch Kapitel zu Werten, insbesondere Toleranz IV, 3.4).

Der Aushandlungs- und Reflexionsprozess über das Eigene scheint abwesend, obwohl der Lehrplan eine Reflexion über die eigenen Prägungen vorschlägt, denn eigene (bewertende) Überzeugungen von Lehrpersonen finden, wie an anderer Stelle ausgeführt, Eingang in das unterrichtliche Geschehen (Meister, 2005). Die befragten Lehrpersonen referenzieren überdies auf das Christentum, unabhängig davon, ob sie sich selbst im Interview explizit dazu bekennen (vgl. IV, 3.3). Dabei bleibt es jedoch bei einer begrifflichen Referenz ohne nähere Ausführungen. Dadurch wird von einer religiösen Prägung ausgegangen, die nur für einen bestimmten Teil der Lernenden ebenfalls als eigen wahrgenommen wird. Dass diese Referenzwerte mehrheitlich undefiniert bleiben, eröffnet die Möglichkeit, diese flexibel entweder als kompatibel mit buddhistischen Werten oder aber die buddhistischen Vorstellungen in Abgrenzung als fremd zu konzeptualisieren, wie sich in der vorliegenden Analyse zeigen lässt. Einerseits wird Buddhismus, wie vorhergehend beschrieben, als kompatibel mit »modernen Konditionen« wahrgenommen und andererseits als »fremd und archaisch« gelesen. Masuzawa (2005) hat dies als bipolare Rezeption des Buddhismus bezeichnet, wobei »alien and familiar« (S. 121) Hand in Hand gehen. Dies zeigt sich im analysierten Material darin, dass gewisse Lehrpersonen beide Konzeptualisierungen an je verschiedenen Stellen des Interviews vornehmen.

Wird der Buddhismus als »fremd« konzeptualisiert, ist zuerst die Ausgangslage in der schweizerischen Gesellschaft zu betrachten, auf die solch eine Deutung trifft. Diese Gesellschaft ist durch Migration und Religionswechsel, aber auch historisch gewachsen, weltanschaulich und religiös pluralistisch aufgestellt – und dies nicht erst seit der Moderne, wie an anderer Stelle ausgeführt wird (vgl. II, 1.1) Daher ist es nach Berger (2015) unerlässlich für ein gesellschaftliches Miteinander, die anderen in ihrer »Andersheit«<sup>18</sup> zu akzeptieren, ohne Differenzen zu negieren (S. 16).

In den analysierten Dokumenten zeigt sich an gewissen Stellen eine Tendenz zur klaren Abgrenzung von fremd und eigen (vgl. V, 1. Tendenz 4), zur Grenzziehung; insbesondere in Aussagen von Lehrpersonen. Dabei gilt es, aus soziologischer Sicht anzumerken, dass die Grenze dazwischen immer eine Konstruktion im Spiegel der eigenen kulturellen und weltanschaulichen Prägung darstellt, wobei die Wahrung der eigenen Identität oftmals im Vordergrund steht (Reuter, 2002). Durch die Habitualisierung dieser Kategorien »fremd und eigen«, »wir und die« und deren Weitergabe scheinen diese in der Gesellschaft zu einer objektiven Tatsache zu werden (Reuter, 2002, S. 10). In diesem Fall, durch die Fortführung dieser Trennung durch Lehrpersonen und Unterrichtsmaterialien, auch in der Schule. Hier wird »*doing difference*« (West & Fenstermaker, 1995) betrieben. Differenzen werden explizit kreiert, hervorgehoben und damit weitertradiert. Solche Zuschreibungen von Fremdheit bringen die Gefahr, dass eine Reproduktion von Stereotypen stattfindet, indem sich diese Zuschreibungen als die Essenz von vermeintlich »typischen Buddhist:innen« verankern. Diese Vorurteile, auch wenn sie positiv sind, sind eine Fremdzuschreibung, die Machtstrukturen offenbart. So sind es die »Wir«-Gruppen, die urteilen und zuordnen können. Folglich führt diese Sichtweise häufig zu einem Attribuieren von stereotypen Eigenschaften, die als aus einer bestimmten Religion (oder Kultur) stammend gelesen werden. Diese können sowohl positiv wie auch negativ sein. In Bezug auf den Buddhismus finden sich vor allem positive Zuschreibungen, wie dieses Beispiel einer Lehrperson zeigt:

Doch, ich habe nochmals einen Berührungspunkt, ich bin mit einem Tibeter in die Schule, drei Jahre in die Sek mit einem Flüchtling, ist noch einer der Wenigen von denen ich noch weiß, wie er geheißen hat, der [Name] und ich erinnere mich vor allem noch so an seine/also ich weiß nicht, dass er Buddhist gewesen ist, aber so aus dem Buchgefühl und dem Erleben er hat so ganz eine ruhige Art gehabt so völlig verständnisvoll für alle, und er ist irgendwie auch mit allen/mit allen immer korrekt gewesen und gut ausgekommen, nicht Freund, aber einfach so, der konnte mit allen zusammenarbeiten, jeder hat mit ihm gerne eine Gruppenarbeit gemacht, weißt du, einfach so, es ist einfach angenehm gewesen, so, das ist vielleicht noch so ein Berührungspunkt. (Selina)

18 Hier nicht wertend als »Unterschiedlichkeit« verstanden.

An dieser Stelle wird das Narrativ des »friedlichen Tibeters« wiedergegeben (Kollmar-Paulenz, 2010). Damit verbunden ist die bereits erwähnte Problematik des »groupism« (Brubaker, 2004, S. 206). Identität bestimmt sich demnach vorrangig über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen (oder kulturellen) Gruppe. Dadurch kann bei Individuen, die solchen Zuschreibungen ausgesetzt sind, der Eindruck entstehen, sie müssten solche von außen gesetzte Attribute tatsächlich verkörpern. Nima, die sich selbst als tibetisch und buddhistisch bezeichnet, schildert folgendes Erlebnis. Eine Lehrperson schweizerischer Herkunft aus ihrem Team, welche sich dem Buddhismus und der Meditation in tibetischen Zentren zugewendet hat, spricht sie auf ihre eigene Religion und (fehlende) Praxis an:

[...] aber ist jetzt nicht so, dass wir viel über das reden, weil sie merkt halt wie auch, sie hat auch schon gesagt: »Ja dann ist das und bla bla bla« und ich so ein wenig: »mhh«, und sie merkt schon, mein Interesse ist kleiner wie ihres und darum, ja. Sie hat mir auch schon gesagt: »He, es wäre so gut, wenn du auch ein bisschen meditieren würdest, oder weißt du, dich so ein wenig mehr mit dem befassen« und das stimmt ja auch, sagen mir auch andere Leute oder, »du könntest dich doch mehr befassen mit deiner eigenen Religion« und so und dann denke ich: »Ja stimmt schon«. (Nima)

Hier wird durch eine »Religiösierung« (Buchardt, 2014; Rissanen et al., 2020) (vgl. V, 1. Tendenz 7) von außen bewirkt, dass die besagte Lehrperson das Gefühl bekommt, sich tatsächlich zu wenig mit der eigenen Religion zu beschäftigen. Solche Zuschreibungen haben, insbesondere wenn sie negativ konnotiert sind, weitreichende Folgen für als zu einer bestimmten Gruppe zugehörig gelesene Menschen, da diese ihre Möglichkeiten in einer Gesellschaft unter Umständen einschränken. An dieser Stelle sei auf die Aussage zu den »sich rächen wollenden« Muslim:innen verwiesen, die im Kapitel IV, 3.3 ausführlicher besprochen wird. Zuschreibungen dieser Art können schließlich in einem *othering* münden. Dabei wird das machtlose Fremde vom Mächtigen gemäß Eigeninteressen definiert. Religion dient als Mittel »um eine epistemische, politische, anthropologische und dadurch quasi ontologische Grenze zwischen einer – mehr oder weniger – expliziten »Wir-Gruppen« und »den Anderen« zu markieren und zu verobjektivieren« (Gingrich, 2011, S. 46).

Historisch gesehen ist diese Unterscheidung in fremd und eigen eine bereits bekannte Entwicklung. Narrative der Moderne sind oft geprägt durch »Gegenüberstellungen von Ost und West, modern und vormodern, entwickelter und unterentwickelter Gesellschaft« (Daniel, 2016, S. 279). Dies wird etwa sichtbar in der erwähnten Aussage über die Wasserknappheit in Tibet im Lehrmittel »Blickpunkt 3« oder wenn eine Lehrperson den *Dalai Lama* mit Louis XIV vergleicht. Es werden »Oppositionspaare konstruiert und reproduziert wie Tibet vs. Schweiz, Buddhismus vs. Christentum, Westlicher Materialismus vs. Östliche Spiritualität, Religion vs. Philoso-



phie, Religion vs. Wissenschaft, Friedfertigkeit vs. Gewalt« (Kollmar-Paulenz, 2010, S. 29). Mit Bezug auf die Schweiz ist bereits festgestellt worden, dass eine Identitätskonstruktion oftmals in Differenz zum Fremden in- und außerhalb der Schweiz stattfindet, wie es Lehrpersonen geäußert haben. Hierbei findet eine Zuschreibung von bestimmten Eigenschaften an das/die Fremde/n statt (Ettinger & Imhof, 2011, S. 37).

Die Grundlage für religiösierende und kulturalisierende Ansichten bildet mutmaßlich unter anderem die Tendenz, Zuschreibungen und Einordnungen in einer Gesellschaft mit unzähligen verschiedenen Identitäts- und Entscheidungsmöglichkeiten als hilfreich wahrzunehmen, welche auf manche Menschen überfordernd wirken (Beck, 1986). Diese Tendenz ist auch mit einer mangelnden Ambiguitätstoleranz (Bauer, 2018) verbunden. Die Reduzierung einer Identität auf einige wenige, fremd zugeschriebene Merkmale ist jedoch problematisch, da sie dem eigenen Erleben von Menschen nicht gerecht wird und Rassismus sowie Stereotypisierung befördern kann. Maalouf hat in seinem Essay »Mörderische Identitäten« (2000) dagegen Stellung bezogen. Jeder Mensch vereine eine Mischung diverser Elemente aus verschiedensten kulturellen Zusammenhängen. Der Begriff Identität sei daher in aller Konsequenz als »falscher Freund« zu betrachten. Es sei gefährlich, diese auf etwas Bestimmtes zu reduzieren und ein gesellschaftliches Problem, wenn der Blick und die Aussagen anderer eine Person in enge Identitätsmuster einsperren.

Wie mit Bezug auf die Fremdheitsthematik aufgezeigt worden ist, finden sich zum Umgang damit verschiedene Strategien für den Unterricht: So wird etwa versucht an Bekanntes anzuschließen. An dieser Stelle ist jedoch zu klären, was als bekannt vorausgesetzt werden kann, wenn Lehrpersonen beispielsweise auf das vermeintlich bekannte Christliche referenzieren. Die eruierte Strategie, die Offenheit und Zugänglichkeit des Buddhismus zu betonen, kann dazu führen, dass vorhandene Unterschiede zu Bekanntem negiert und unerwähnt bleiben und damit ein unvollständiges und stereotypisiertes Bild weitergegeben wird. Auch das Nichterwähnen von konfliktreichen Themen, welches vorzufinden ist, dürfte nicht zwingend zum Abbau von Fremdheitsgefühlen beitragen, da Informationen zum Themenfeld Religionen, Kulturen, Weltanschauungen heute allseits verfügbar sind und früher oder später zu den Lernenden durchdringen, dann jedoch unter Umständen nicht aufgefangen und kritisch reflektiert werden können. Wird vieles angedeutet, aber nicht erklärt, verstärkt dies ebenfalls den Eindruck von Fremdheit, da offene Fragen zurückbleiben, die mit eigenen Konzepten befüllt werden können. Dabei wird unter Umständen auf bereits vorhandene, unreflektierte Konzepte zurückgegriffen, welche möglicherweise an populärkulturelle Stereotype anschließen. Dies zeigt sich teilweise in der Reportage zum Tibet Institut in Rikon (Zangger et al., 2013a, S. 158–160). Das Fremde, im Sinne des Unbekannten, wird nicht nahbar gemacht, da zu viele ungeklärte Fragen zurückbleiben und die gewählte Betrachtungsweise

mit oberflächlichen Gemeinsamkeiten wenig Raum für eine tiefgreifendere Annäherung zulässt.

## 2.5 Positive Konzeptualisierung des Buddhismus

Als prägend zeigt sich in den analysierten Dokumenten des Weiteren eine positive Wahrnehmung des Buddhismus. Dieses lässt sich historisch erklären und tritt auch in anderen Diskursarenen zu Tage. Die westliche Wahrnehmung des Buddhismus ist bereits seit den Anfängen der Beforschung häufig positiv (Almond, 1988; McGovern, 2016). Im Rahmen des bereits erwähnten NFP 58 konnte in Bezug auf die Schweiz gezeigt werden, dass Individuen Religion mit denselben positiven und negativen Wertungen betrachten, wie die Medien sie anwenden. Im Falle des Buddhismus heißt dies konkret, dass dieser »stereotyp als positiv, gewaltfrei, einladend, friedlich und undogmatisch« wahrgenommen wird (Stolz, J. et al., 2011, S. 29). Eine positive Be-Wertung und Konzeptualisierung des Buddhismus und seinen »Botschaften« findet sich in nachfolgenden Aussagen von Lehrpersonen. Die erwähnten Botschaften werden in der ersten Aussage explizit als vermittlungswert betrachtet, wobei nicht eindeutig festzustellen ist, ob sich dies auch auf die schulische Vermittlung bezieht.

Ich finde es sind sehr schöne und wertvolle äh Botschaften und ähm äh, Werte, die ich finde, die sind äh, sehr wertvoll, dass andere das hören, dass seine [Buddha Śākyamunis] Botschaften weitervermittelt werden. Also ich finde es eigentlich sehr humanistisch und das finde ich auch sehr schön im Buddhismus. (Mehmed)

Ein positives Buddhismusbild ist gemäß folgender Aussage auch möglich, wenn die eigene religiöse Zugehörigkeit klar festgelegt und ein Wechsel ebendieser zum Buddhismus ausgeschlossen wird:

Ich habe ein sehr positives Buddhismusbild, ich mein, ich werde nie Buddhist werden, das weiß ich, ich bin Katholik, und ich finde einfach das geht nicht zusammen, man kann es nicht vereinbaren, was auch okay ist. (Raphael)

Die Aussage von Sandra zeigt dabei Elemente einer *pick and choose* Konzeptualisierung, bei der nur gewisse Aspekte des Buddhismus als kompatibel mit eigenen Vorstellungen und als positiv beurteilt werden:

[...] also eben für mich persönlich ist eben Buddhismus, ich kann mich auch mega assoziieren mit dem in der Lebensweise, es ist für mich manchmal auch als nicht Buddhistin, auch so ein wenig eine Lebensphilosophie [...] für mich ist wirklich per-

sönlich kann ich schon recht viel anfangen mit dem Buddhismus, aber mehr, nicht so verehrungsmäßig, aber wirklich mehr so als Lebens-ähm Begleitung. (Sandra)

Zum Vorkommen von positiven Konzeptualisierungen des Buddhismus in den weiteren Dokumenten sei auf das Kapitel IV, 1.4 verwiesen. Diese positive Wahrnehmung schlüsselt sich nochmals in verschiedene Aspekte auf, die im Folgenden in den verschiedenen Dokumenten dargelegt werden, falls diese vorhanden sind. Ein spezifischer Aspekt, der als positiv gelesen wird, ist die wahrgenommene Offenheit des Buddhismus. Darunter wird innerhalb des Diskurses im Konkreten Folgendes verstanden:

[...] wir haben ja nicht nur Buddhisten, weil wir Migranten oder Migrantinnen da haben, sondern wir haben auch, also, Leute, die sich zu dieser Religion bekennen, wie sie mit dieser Werte und Glaubensrichtungen/, ja, dass es für sie stimmt so, was ihre ähm *Lifestyle* angeht. (Mehmed)

[Dorf] hat ja ähnlich wie Rikon, hat ja eine [buddhistische] Gruppe gehabt und dort hast du ein paar gekannt, genau, aber sonst jetzt, die offen sagen, also offen, man muss sich ja nicht schämen, aber es ist ja wie etwas, das du nicht so deklarierst, du lebst es vielleicht mehr, aber jetzt wirklich so deklarieren, tust du es ja nicht wirklich, ich könnte ja auch sagen ich bin Buddhistin, obwohl ich ja Christin bin, also weißt du, es ist ja wie nicht, du musst ja kein Gelübde oder irgendetwas ablegen, dass dich nachher, du musst auch nicht konvertieren, das ist ja wie, alles wie niederschwelliger. (Regula)

Wie die Aussagen dieser Lehrpersonen zeigen, gehe es hier um die Möglichkeit, sich zu dieser Religion zu bekennen, weil einem der Lebensstil zusage und weil der Zugang leicht möglich sei, auch ohne formellen Religionswechsel. Die erste Lehrperson kennt hierbei zwei Personen, die zum Buddhismus »konvertiert« sind, wie bereits erwähnt worden ist.

In nachfolgender Äußerung zeigt sich, dass diese dem Buddhismus zugeschriebene erfahrungsbasierte Zugangsweise den als regelorientiert klassifizierten Religionen als überlegen betrachtet wird. Die Offenheit ergibt sich in dieser Vorstellung durch das Fehlen einer regelvorgebenden Instanz:

Im Buddhismus leben zwar dann doch nach diesen Regeln, die es doch auch gibt, aber es ist nicht Gott oder äh Bibel, die das vorgibt, sondern ja, so ein wenig die Erfahrungen, die dann ja helfen sollen, aus dem Kreislauf vom Leiden zu finden, irgendwo so ein wenig Sinn, macht wie mehr Sinn ähm als einfach nur Regeln befolgen, weil sie [die Buddhist:innen] haben dann etwas davon am Schluss (.) (Ines)

Ein ähnliches Bild findet sich in folgender Aussage, welche die individuelle Freiheit und Wahlmöglichkeit betont, wobei Regeln und Gesetze im Buddhismus nicht zentral seien:

Auf den Buddhismus bezogen ist es glaube ich weniger wie eine Regel, ist ja glaube ich so bekannt, dass du im Buddhismus glaubst, aber nicht unbedingt nach Gesetzen und Regeln leben musst, sondern dass es so wie irgendwie deine eigene Zufriedenheit und dein eigenes Leben irgendwie regeln kannst, aber auf deine Art und Weise. Es zeigt ja wie verschiedene Möglichkeiten auf. (Nima)

Die Offenheit im erstgenannten Sinne einer unkomplizierten Zugänglichkeit für alle wird auch vom Lehrmittel »Blickpunkt 3« betont. Bei der Doppelseite »der Buddha« (Zangger et al., 2013a, S. 156–166) findet sich etwa folgende Aussage: »Die Erkenntnis des Buddhas steht allen Menschen offen. Es gibt auch keine speziellen Aufnahmeformalitäten in die buddhistische Gemeinschaft. Wer beim Buddha »Zuflucht nehmen« will, wie Buddhisten dies ausdrücken, kann auch zu einer anderen Religionsgemeinschaft gehören«. Im Abschnitt »Buddhismus weltweit« (Zangger et al., 2013a, S. 174–175) wird erneut die Möglichkeit für eine Mehrfachzugehörigkeit betont, wobei der Buddhismus mit anderen Religionszugehörigkeiten kombinierbar sei. Diese Aussage wird bekräftigt in der Reportage zum Zen-Buddhismus. Die »Buddha-Natur« wird von von Arx erklärt als »eine Kraft von Weisheit und Mitgefühl, die in jedem von uns schlummert. Wir müssen sie nur wecken« (S. 168). Damit wird wiederum auf die Offenheit des Buddhismus verwiesen, indem Meditation als der Weg zum Wecken dieser Buddha-Natur dargestellt wird, der allen offensteht.

In religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zum Buddhismus wird dieser in den analysierten Publikationen schließlich ebenfalls als zugänglich, teilweise gar als eine Art *pick and choose* Religion charakterisiert oder als »Patchwork Religion« (Radermacher, 2014, S. 393), etwa wenn Aussagen gemacht werden, wie: »Es bleibt jedem unbenommen, den Buddhismus als rationale Philosophie, frei von religiösem Aberglauben, zu verstehen und sich ganz auf die dogmatische und philosophische Dimension zu beschränken. Auch wer ihn wesentlich als Suche nach mystischer Erfahrung begreift und die Erfahrungsdimension in den Vordergrund stellt, kann dies tun« (Keown, 2001, S. 24–25). Laut Landaw und Bodian (2017) kann der Buddhismus zugleich als Religion, Lebensphilosophie und praktische Lebenshilfe aufgefasst werden (S. 19), die allen unabhängig von ihrer Religion offensteht (Landaw & Bodian, 2017, Einführung).

Dies deckt sich wiederum mit den medialen Berichterstattungen. Buddhismus wird bei einer Umfrage zum Glauben in Zürich als: »interessanter, irgendwie auch weniger verpflichtend« beschrieben (Rothenfluh, 2018, 26. Dezember). In der BZ-Zeitung vom 22. November 2020 wird unter dem Titel »Leiden vermeiden: Wenn der Buddha lächelt« über eine Ausstellung zum Thema Buddhismus in Basel

berichtet. Dabei wird eine Kuratorin zitiert: »Für die westliche Welt ist besonders attraktiv, dass es kein Dogma und wenige Verpflichtungen gibt«, so Lovász (Nüsseler). An anderer Stelle findet sich die Beschreibung des Buddhismus als »liberal«: »Das Mädchen am anderen Flussufer absetzen – oder warum der Buddhismus die toleranteste Religion der Welt ist« (Meier, 2018, 17. Dezember). Die vorgefundene Konzeptualisierung als offen und regelarm wird dabei in den analysierten Materialien mit einer positiven Bewertung versehen.

In einigen Dokumenten wird der Buddhismus schließlich auch aufgrund der Nichterwähnung eines Schöpfergottes als positiv gedeutet (Lopez, 1995, S. 7), wie folgende Aussage einer Lehrperson zeigt. Als Vergleichsmaßstab dienen einmal mehr die anderen »Weltreligionen«:

Ich stelle es vor, die Besonderheit ist ja sicher, dass der Buddhismus ohne Gottheit auskommt, äh, da macht es speziell, das macht es auch interessant, ähm ich habe jetzt vom Curriculum her am Schluss vom, also einfach im Ablauf der Religionen, ja, aber ich führe es ein oder biete es ein wie die anderen auch: Es ist eine von den fünf großen Weltreligionen und erwähne natürlich sicher diese Besonderheit. (Matthias)

Eine weitere Lehrperson zieht Schlüsse über die Wirkung des Buddhismus auf Lernende. Dabei konzeptualisiert sie den Buddhismus für sich selbst aufgrund der Gottlosigkeit ebenfalls als einen »schönen Ansatz«. Dabei wird die hier konzeptualisierte Abwesenheit eines Gottes und daraus folgend dessen Verehrung als das bestimmende Merkmal des Buddhismus herausgestrichen:

Ja, ähm, (...) ja beim Buddhismus finde ich schon noch so ein wenig, also für mich, und gell, ich bin da natürlich nicht so vertieft wie du (lacht), aber für mich ist da schon wirklich der Unterschied es gibt da nicht einen Gott oder, den man anbetet und das ist ja in den anderen Weltreligionen ist das ja ganz klar, finde ich, und ich finde das eigentlich auch einen schönen Ansatz und die Schüler reagieren ja meistens recht gut auf das, so quasi eben so man sucht, man findet so in einem drin ähm so die Erlösung und so und ja, ich finde so das ist für mich so ein wenig die Kernaussage im Buddhismus, es gibt keinen Gott, den man anbetet so. (Barbara)

Es liegt die Vermutung nahe, dass sich diese Lehrperson dabei nicht bewusst ist, dass es im Buddhismus durchaus Gottheiten gibt (Renger, 2020).

Buddhismus wird von einer weiteren Lehrperson in folgender Aussage im Vergleich mit dem Christentum und anderen Religionen in Bezug auf die Möglichkeiten, die sich dem Individuum dadurch bieten, gar als überlegen dargestellt. Damit wird dieser als eine *alternative religion* (Lopez, 1995, S. 7) gelesen:

[...] dass wir alle Buddha werden können, ist ja eigentlich schön, schöner Gedanke und das ist die einzige Religion, bei der man etwas werden kann (lacht) bei der man nicht in eine Kaste reingehört oder bei der man in eine äh ja ich weiß auch nicht, schon mit Schuld geboren ist, mit Erbsünde, und allem Wüsten, dort ist man eigentlich noch relativ gut aufgehoben, finde ich so, also das ist einfach, ja, ja, dort kann man es sich einfach mit dem Lebensstil kann man es schlecht machen, ja. (Catharina)

Zwei Lehrpersonen heben die vermeintliche *Friedfertigkeit* des Buddhismus besonders hervor und dieser wird als zeitgemäß eingeordnet. Damit werden historische und soziale Realitäten in der ersten Aussage ausgeblendet oder sind tatsächlich nicht bekannt:

[...] und dass eigentlich wegen dem Buddhismus noch kein Mensch sterben musste, durch einen Krieg, dass es sehr friedlich ist, (.) und dass es sehr zu dieser heute nötigen Einkehr aufruft, im Meditieren, im in sich Schauen, indem man alles in sich drin findet, und das denke ich klingt in der heutigen Zeit sehr an, in der alle nur nach außen äh leben, ja, das denke ich. (Catharina)

In nachfolgender Äußerung kommt zum Ausdruck, dass Buddhismus zu Ausgeglichenheit verhelfen solle, eine Konzeptualisierung, die eine spezifische nachfolgend noch eingehender erläuterte Leseart des Buddhismus darstellt, wobei auch meditative Praxen als wichtig erachtet werden:

[...] also Siddhartha Gautama, sich ganz viele Gedanken dazu gemacht hat, die den Menschen erleichtern soll ein sehr friedliches ähm Leben, also sehr friedlich, friedliches und wie soll ich sagen, ähm (.) zielorientiertes Leben führen, das darin münden soll, dass man eigentlich kein Leid erleidet, ja und dass man wie versucht so zu leben, dass man ausgeglichen ist (...). (Ines)

Diese Konzeptualisierung findet sich indirekt auch in anderen relevanten Dokumenten, etwa im Lehrplan und Lehrmittel sowie in religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur, indem mehrheitlich auf die Thematisierung von konflikthafter Bereichen weitgehend verzichtet wird (vgl. IV, 2.5). Die erwähnte Deutung eines »friedfertigen« Buddhismus findet sich mit Bezug auf die gesamtgesellschaftliche Rezeption des Buddhismus, wie bereits erwähnt, in der Bevölkerung wieder, was die NFP 58 Studie zeigen konnte (vgl. II, 1.2).

Als positiv in Bezug auf den Buddhismus wird außerdem empfunden, dass dieser sich angeblich stark auf das Individuum ausrichtet und eine Möglichkeit an die Hand gibt, das eigene Leben zu regeln, wie diese Aussage einer Lehrperson zeigt:

Auf den Buddhismus bezogen ist es glaube ich weniger wie eine Regel, ist ja glaube ich so bekannt, dass du im Buddhismus glaubst nicht unbedingt nach Gesetzen und Regeln leben musst, sondern dass es so wie irgendwie deine eigene Zufriedenheit und dein eigenes Leben irgendwie regeln kannst, aber auf deine Art und Weise. Es zeigt ja wie verschiedene Möglichkeiten auf. (Nima)

Eine ähnliche Konzeptualisierung findet sich in nachfolgender, ebenfalls zitierteter Äußerung:

Unter Buddhismus, ich sehe das so ein wenig als Überbegriff über die verschiedenen ähm Bereiche oder verschiedene Wege, ähm, von einer Religion, die (...) eine eloquente Antwort (lacht) also von einer großen Religion, die für mich also, in meinen Gedanken, sehr viel Philosophisches hat, ähm und sich weniger um Hierarchien oder ähm ja irgendwie so richtig und falsch kümmert, sondern mehr um sich selber ähm, so die Lösung bei sich selber findet, ich kann mir vorstellen, dass das ähm auch ein Grund ist, warum dass der Buddhismus in der Schweiz oder in einer westlichen Gesellschaft auch einen großen Anklang findet (.) und so diese Ruhe so durch die Meditation so dieses zu sich Finden und so das sich Lösen vom Leid so, ich finde das einen schönen Gedanken so, das ist jetzt nicht so eine Definition gewesen (lacht). (Amélie)

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« findet sich gleichfalls ein Fokus auf das Individuum und dessen Glückssuche wieder. So wird in der Reportage »Der Dharma« (Zangger et al., 2013a, S. 170–171) als Ursache für das Leiden die Unbeständigkeit erwähnt. Bei der zweiten edlen Wahrheit wird der Mensch als Verursacher seines Leidens durch Unwissenheit und egoistische Lebensgier benannt. Der Begriff »egoistisch« ist eine nicht auf Quellentexten basierende Interpretation der Autor:innen (Gethin, 2008, S. 51). Mit der dritten edlen Wahrheit wird schließlich die Möglichkeit der Befreiung vom Leiden eingeführt. Wörtlich wird die Möglichkeit eines »Lebens frei von Egoismus und Festklammern« erwähnt. Es wird weiter ausgeführt, dass es zentral sei, ein »reines« Leben zu führen und »andere Menschen zu lieben und so glücklich zu werden«. Was unter einem reinen Leben zu verstehen ist, wird nicht weiter ausgeführt. Dass Glück aus buddhistischer Sicht durch das Lieben anderer Menschen entsteht, ist wiederum eine spezifische Auslegung, die nicht auf alle innerbuddhistischen Strömungen gleichermaßen zutreffend ist (Renger, 2020).

Beim Lehrmittel von Bracht (2013) heißt es diesbezüglich bei einem Vergleich von Jesus und Buddha: »So wollen sie einen Weg aus der Ichsucht weisen, der durch religiöse Erfahrung und inneren Wandel genährt wird« (S. 71).

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) finden sich indes keine Aussagen in diese Richtung.



In einigen analysierten religionswissenschaftlichen Publikationen scheint der Buddhismus die Lösung der Probleme der heutigen Zeit bereit zu halten, er habe: »Ratschläge, die auch heute noch aktuell sind« (Landaw & Bodian, 2017, S. 19).

Hier zeigt sich wiederum eine Deckung mit der medialen Konzeptualisierung des Buddhismus. Im bereits erwähnten Medienbericht zu einer Basler Buddhismus Ausstellung heißt es: »Die Verantwortung für die eigene Wiedergeburt obliegt jeder und jedem Einzelnen, was unserer individualistisch geprägten Gesellschaft entgegenkommt [...] Buddha sagt nicht, dass wir einfach glauben sollen [...], wir sollen prüfen.«<sup>19</sup> (BZ vom 23. November 2020, Nüsseler).

## 2.6 Buddhismus als Philosophie und Lifestyle

Als weiteres Deutungsmuster tritt die Konzeptualisierung von Buddhismus als Philosophie oder »*Way of Life*« in Erscheinung, was teilweise damit einhergeht, diesen nicht als Religion einzuordnen. Dabei überschneidet sich die Erfassung als Philosophie in einigen Fällen mit einem positiven Framing im bereits erläuterten Sinne, wie untenstehende Beispiele zeigen. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen deutet Buddhismus als Philosophie:

Ähm, es ist eine Lebensanschauung, eine Lebensphilosophie, auch ein äh *Way of Life*, man, man lebt anders, man ähm, ist aber da in unserer jetzigen Gesellschaft da vielleicht ein wenig ein Exot, gerade eben wenn man ähm (.) denkt ja Karma regelt alles oder äh (.) ich weiß auch nicht, mit der Nirvana Idee, was ja irgendwie auch ein Himmel ist, ich finde, Buddhismus hat sehr viele Engen auch, und ich bin, was Buddhismus für mich ist, Buddhismus ist für mich eine, die man einfach auch erwähnen muss, das ist für mich wichtig, aber sie ist zu wenig Religion um sie im gleichen Atemzug mit den Religionen zu nennen, sie ist ähm, eben ein Lebensstil, eine Lebenseinstellung, die man kennenlernen kann, die man auch ausprobieren kann, und darum meditieren wir dann auch oder versuchen das, und und auch wenn man diesen Aspekt versucht zu integrieren, ist das gut, aber es ist

19 Die hier tangierte Frage nach epistemischer Autorität ist im Buddhismus komplexer, als es diese Aussage vermuten lässt. Das *kalama sutta* wird oft zitiert, um die Vereinbarkeit des Buddhismus mit moderner Wissenschaft und rationalen Untersuchungsmethoden zu erklären. Hierbei wird der Buddha präsentiert als jemand, der seinen Schüler:innen gesagt habe, sie sollen seine Lehre nur akzeptieren, wenn sie diese persönlich verifiziert hätten. Andere legen dies jedoch so aus, dass die »verlässliche Aussage« (*śabda*) des Buddhas als valides Wissen (*pramāṇa*) gelten kann, was die Aussagen des Buddhas gleich autoritativ macht, wie die Wahrnehmung und das Schlussfolgern, die anderen zwei bekannten *pramāṇas*. Diese verschiedenen Lesarten können dabei nicht als Beweis aufgeführt werden, dass *suttas*, dem *Buddha Śākyamuni* zugeschriebene Aussprüche und Lehrreden, nicht als autoritativ betrachtet worden sind. Diese werden auch heute noch von vielen Buddhist:innen als verbindend anerkannt (McMahan 2004, S. 928–929).

wie die Letzte in dieser Reihe und das ist auch gut so und dann, ja, und die uns wahrscheinlich eben am fremdesten, ja und ich würde es keine Religion nennen, sonst ähm, sonst ist Corona-Gegner sein auch eine Religion, also nein, was ich/das ist jetzt ein bisschen fies, aber es ist ähm, wie soll ich das sagen, es ist einfach eine Lebenseinstellung. (Catharina)

Buddhismus wird hier als eine Philosophie konzeptualisiert, die man ausprobieren kann, und zwar insbesondere mittels Meditation. Damit ist eine Verknüpfung erwähnt, die Folgen für die Vermittlung haben kann und anschließend weitergehend erläutert wird. In dieser Aussage zeigt sich überdies ein eng geführter Religionsbegriff, welcher Buddhismus nicht fasst.

Die kommende Aussage macht die Nichtzuordnung zur Religionskategorie daran fest, dass kein Gott vorhanden sei, was auf einen phänomenologisch geprägten Religionsbegriff hindeutet:

ja, Buddhismus, ähm, (...) ist für mich insofern nicht eine Religion, weil es ja wie nicht einen Gott gibt, sondern es ist wie eine Lehre, bei der jemand, sich ganz viele/also Siddhartha Gautama, sich ganz viele Gedanken dazu gemacht hat, die den Menschen erleichtern soll ein sehr friedliches ähm Leben, also sehr friedlich, friedliches und wie soll ich sagen, ähm (.) zielorientiertes Leben führen. (Ines)

Eine weitere Aussage ordnet Buddhismus zwar als Religion ein, betont aber die philosophischen Anteile:

[Buddhismus ist ein] Überbegriff über die verschiedenen ähm Bereiche oder verschiedene Wege, ähm, von einer Religion, die (...) eine eloquente Antwort (lacht) also von einer großen Religion, die für mich also, in meinen Gedanken, sehr viel Philosophisches hat [...] (Amélie)

Die nachfolgenden Aussagen reflektieren den von Lehrpersonen angedachten Religionsbegriff in Bezug auf Buddhismus, wobei die erste Aussage wiederum auf einen »fehlenden« Gott hinweist:

[...] es fehlt ja im Grunde genommen wie ein Gott oder eine Gottheit und von dem her, ich denke es ist schon mehr eine philosophische Betrachtungsweise, mehr, jetzt in einem Vergleich zum Hinduismus, was ganz klar eine Religion ist, ist der Buddhismus für mich weniger klar, es ist schon mehr eine Haltung, wie begegnest du dem Gegenüber, an einem Lebewesen sonst? Der Umwelt? Wie verhalte ich mich? Ich glaube für mich ist es mehr eine Form von Philosophie, wenn ich jetzt ganz strikt das kategorisiere, es muss irgendwie eine oder mehrere, aber irgendjemand muss irgendwie wie den Lead übernehmen, klar kannst du sagen, der Dalai

Lama übernimmt für einen Teil der Buddhisten übernimmt der diesen Lead, aber wer gibt ihm die Legitimation? Wer ist das? Also weißt du, so ein wenig ja. (Regula)

Bei Matthias hat aufgrund der Buddhismus Thematik ein Überdenken des eigenen Religionsbegriffs in der Ausbildung stattgefunden. In einer »erweiterten Definition« von Religion kann der Buddhismus dabei mitgedacht werden:

Ja, also ich mag mich erinnern in der Ausbildung hat es für mich schon den Moment gegeben: Aha, das wird auch als Religion bezeichnet und kommt ohne Gottheit aus, ja dann muss man einfach wie die Definition von Religion erweitern, in dem Sinne, oder, also irgendwie die Überlegung zur Transzendenz oder einfach zur, zu übergeordneten weltanschaulichen Fragen, ähm (...) ja, ich denke es braucht einfach eine erweiterte Definition von, von Religion und dann hat man das schon wieder drin, ähm, ja. (Matthias)

Eine anschließende Äußerung lässt die Zuordnung indes bewusst offen: »Auch diese Diskussion, da habe ich mich auch ein bisschen eingelesen, ist es eine Religion oder ist es eine Philosophie und wie definieren wir überhaupt Religion, das finde ich interessant« (Raphael). Insgesamt zeigt sich bei dieser Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie oder Religion bei den Lehrpersonen ein möglicher Zusammenhang mit dem eigenen Religionsbegriff. Ist dieser eng gefasst und auf substantialistische oder funktionalistische Definitionen angelehnt, kann der Buddhismus darin nicht mitgefasst werden.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird der Buddhismus als Religion konzeptualisiert, indem bereits der Ansatz des Lehrmittels dies so zu Grunde legt. Bei der Reportage über das Zen-Dojo in Zürich und Elvis von Arx sowie bei jener über Kurt Bartholet und Aikido wird jedoch auch auf als nichtreligiös gedeutete Elemente des Buddhismus verwiesen.

Insbesondere in der Zen-Reportage, bei der ausschließlich auf die Meditation und keinerlei andere (religiöse) Tätigkeiten fokussiert wird, entsteht der Eindruck, dass es sich mehr um einen Lebensweg als um eine Religion handelt. In der Reportage zum Aikido, der »Haltung des nicht-Kämpfens« (Zangger et al., 2013a, S. 173), wird Religion nicht erwähnt. Nachfolgend ist im Lehrmittel von der »Lehre« Buddhas (in der Reportage zum Zen-Dojo, Zangger et al. 2013a, S. 168) oder von seinen »Einsichten« die Rede (im Orientierungswissen zum *dharma*, S. 170–171), was nicht-religiös konnotierte Begriffe sind.

Im »Sachbuch Religionen« wird ebenso die Aussage gemacht, dass im Buddhismus »eine Lebenshaltung« vermittelt wird (Bühler et al., 2009, S. 45), wohingegen im Lehrmittel von Bracht (2013) Buddhismus durchgehend als Religion konzeptualisiert wird.

In der Bezugswissenschaft *Buddhist Studies* findet sich seit jeher eine Diskussion um die Frage, inwiefern Buddhismus als Religion oder Philosophie gelesen werden kann. Während zu Anbeginn dessen Erforschung eine philosophische Betrachtungsweise prägend gewesen ist, wird dieser heute mehrheitlich als Religion eingeordnet (etwa Freiburger & Kleine, 2005; Gethin, 1998; Keown, 2001; Lopez, 2002). Eine gewisse Tendenz, den Buddhismus als Philosophie zu deuten, findet sich jedoch nach wie vor auch in gewissen religionswissenschaftlichen Einführungswerken zum Buddhismus. Der Buddhismus scheint in diesen Publikationen mehrfach eine Religion zu sein, die eben mehr ist als *nur* eine Religion und beinahe alles in sich vereinen kann. Dabei kann der Buddhismus zugleich als Religion, Lebensphilosophie und praktische Lebenshilfe aufgefasst werden (Landaw & Bodian, 2017, S. 19), die, wie bereits erwähnt, allen unabhängig von ihrer Religion offensteht (Landaw & Bodian, 2017, Inhaltsverzeichnis). Bei von Brück (2009) wird ergänzt: »Er ist dies alles zugleich und mehr« (Klappentext), wobei die letzte Hinzufügung den Leser:innen zur freien Interpretation überlassen wird. Gethin (1998) wählt einen Mittelweg, indem er in der Einleitung schreibt, der Buddhismus sei »eine große und komplexe religiöse und philosophische Tradition« (S. 2). Bei von Brück (2007) ist überdies die Rede davon, der Buddhismus würde ein »System für den Reifungsprozess des Menschen« anbieten (S. 19). Auch wenn in späteren Kapiteln der genannten Publikationen andere Aspekte des Buddhismus vorgestellt werden, werden die Leser:innen durch diese in der Einleitung verwendeten Hinweise in die Denkrichtung der Zuordnung als Philosophie gelenkt.

In den Medien finden sich indessen mehrere Beispiele einer Deutung als Philosophie. In einer Reportage über einen buddhistischen Tempel in Gelsingen heißt es beispielsweise: »Der Buddhismus ist nicht nur Religion – der Buddhismus ist eine Lebensphilosophie, die jedem guttut und hilft, innerlich zur Ruhe zu kommen« (Hüppi, 2016, 30. Juni). Die ausschließliche Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie bringt indes die bereits erwähnte Einengung von Deutungsmöglichkeiten mit sich.

## 2.7 Ethisierung von Buddhismus durch Lehrpersonen

Wie bereits im Kapitel IV, 1.5 erläutert, wird Religion von Lehrpersonen teils ethisiert. Spezifisch mit Bezug auf den Buddhismus finden sich in den Interviewtranskripten entsprechende Aussagen. Nachfolgende Äußerung einer Lehrperson setzt Buddhismus als Lebenshaltung mit Respekt gleich, anschließend an die besprochene Konzeptualisierung von Buddhismus als Philosophie, wobei eine »Ethisierung« (Lübbe, 2004) stattfindet:

Buddhismus ist für mich die Religion ohne Gott, die eigentlich (.) nur, ist jetzt ein wenig salopp, nur, aber die nur aus einer Lebenshaltung besteht, und zwar aus ei-

ner Lebenshaltung, die für mich, ich würde sagen, es besteht aus 100 % Respekt. Ich respektiere mich, ich respektiere die anderen, und, und ich urteile entsprechend auch nicht, also es ist ein Respekt und nicht Urteilen, wenn du so möchtest, was ich absolut eine gigantische Leistung finde (.), also wenn du so den Dalai Lama darüber reden hörst, über den Umgang von, von den Chinesen mit den Tibetern, wie, wie absolut sachlich, neutral und nicht verurteilend er das kann, und wie er sogar ein Stück weit Verständnis haben kann für die andere Seite (lacht). (Selina)

Eine weitere Lehrperson konzeptualisiert den Buddhismus durch ihre Aussage eher als Verhaltenskodex, denn als Religion, wobei ebenfalls ethisiert wird:

Es fehlt ja im Grunde genommen wie ein Gott oder eine Gottheit und von dem her, ich denke es ist schon mehr eine philosophische Betrachtungsweise, mehr, jetzt in einem Vergleich zum Hinduismus, was ganz klar eine Religion ist, ist der Buddhismus für mich weniger klar, es ist schon mehr eine Haltung, wie begegnest du dem Gegenüber, an einem Lebewesen sonst? Der Umwelt? Wie verhalte ich mich? (Regula)

Regula denkt im Anschluss darüber nach, Buddhismus künftig im Rahmen der Ethik zu behandeln:

Ähm, obwohl man immer von den fünf großen Weltreligionen spricht und unendlich viele Leute vielleicht buddhistisch sind, aber man könnte es vielleicht mehr in die Ethik reinbringen. (Regula)

Hierzu gilt es anzumerken, dass buddhistische Strömungen, wie auch andere Religionen, ihre Traditionsbestände nicht nach der Kategorie *Ethik* ordnen, sondern dies eine Außenzuschreibung ist, welche einen westlich geprägten Ethikbegriff in Anlehnung an eine säkulare Ethik verwendet (Schlieter, 2023).

## 2.8 Meditation als zentrale Praxis des Buddhismus

Meditation lässt sich in den analysierten Dokumenten als bedeutende Thematik eruieren. Grundsätzlich wird dieser hierbei eine zentrale Bedeutung für den Buddhismus beigemessen. Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« findet Meditation in verschiedenen Reportagen Erwähnung, wobei keinerlei Aussagen gemacht werden, die das Ausprobieren im Unterricht favorisieren. Meditation wird lediglich theoretisch eingeführt. Einerseits wird diese in der Reportage zum Zen-Dojo (Zangger et al., 2013a, S. 166–167) mehrfach erwähnt. Über die dort anwesenden Menschen wird gesagt: »Sie nehmen sich Zeit, um den Tag in der Stille des Zazen zu beginnen, einer Sitzmeditation aus dem japanischen Zen-Buddhismus«. Im Folgenden wird der Ablauf der Meditation beschrieben: »die Meditierenden sitzen im Lotussitz

regungslos da«. Über von Arx heißt es mit Bezug zu meditativen Praktiken: »Er lässt die Gedanken kommen und gehen, ohne an ihnen festzuhalten«. Eine Konzeptualisierung von Meditation als Hilfe für das Alltagsleben findet sich in folgender Aussage von Elvis von Arx: »Wichtig ist für uns nicht nur die Meditation. Wir wollen die Kraft, die wir daraus schöpfen, auch im Alltag wiedergeben«. In der Sachtafel »Der Sangha« wird ein Bild gezeigt, dessen Unterschrift lautet: »Zen-Mönche beim Meditieren in Japan« (S. 171). Die Fotografie zeigt eine Ähnlichkeit mit derjenigen in der Reportage über das Zen-Dojo in Zürich. Drei durch ihre schwarzen Gewänder und den kahlen Kopf als Zen-Mönche erkennbare Männer sitzen mit dem Gesicht zur Wand im Lotussitz. Die Farbenpalette beschränkt sich dabei auf beige, holzfarben und schwarz; die Gesichter sind nicht zu erkennen. In der Reportage »Der sanfte Panther« (Zangger et al., 2013a, S. 173–174) wird Kurt Bartholet, der Aikido Lehrer, wie folgt zitiert: »Ob ich mich in Aikido oder in Zen-Meditation übe, das Ziel bleibt ein ähnliches: eins zu werden mit dem, was ich tue« (S. 175). Auf der Doppelseite »Buddhismus weltweit« heißt es nachfolgend: »Auch in der Schweiz gibt es Christen, die Zen-Meditation praktizieren, ohne dass sie ihre Zugehörigkeit zur Kirche aufgeben«. Beim Übertitel »Buddhismus im Westen« ist explizit von der Entwicklung eines »westlichen« Buddhismus die Rede, der sich an die westliche Kultur angepasst hätte. Dazu wird ausgeführt: »Buddhistische Meditation übt auf Menschen im Westen große Anziehungskraft aus. Diese wird verstärkt durch die Präsenz wichtiger buddhistischer Persönlichkeiten in den Medien: etwa des 14. *Dalai Lama*, dessen Vorträge und Bücher breite Aufmerksamkeit finden« (S. 175). Dabei wird nicht darauf eingegangen, warum diese vermeintliche Anziehungskraft besteht. Bei den Ausführungen zu »Wie der Buddhismus in die Schweiz gekommen ist« (S. 152) wird unter dem Titel »Buddhismus im Schweizer Alltag« ebenfalls auf Meditation referenziert, indem auf Kursangebote zum Erlernen derselben hingewiesen wird. Auf den Seiten zum Orientierungswissen »Der Buddha« wird schließlich die Bedeutung von Meditation in der Lebenslegende des *Buddha Śākyamuni* hervorgehoben: »Die Askese schwächte ihn jedoch sehr und half ihm nicht, das Leiden zu ergründen. Deshalb begann er, sich in der Meditation zu üben« (S. 156). Auch in der Reportage zu Rikon (S. 160) wird erwähnt, dass die Mönche Meditation praktizieren würden. Bei der Seite zum Orientierungswissen »Der Dharma« wird schließlich unter dem Stichwort des »Achtfachen Pfades« erwähnt, dass ein Teil des Pfades »rechte Achtsamkeit und rechte Meditation« sei (S. 165). Die hier gewählte Übersetzung mit Meditation bezieht sich auf den Pali und Sanskrit Begriff *samādhi*. An dieser Stelle sei festgehalten, dass der Begriff Meditation an keiner Stelle im Lehrmittel erklärt wird und somit als vermeintlich bekanntes Konzept vorausgesetzt wird.

Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013) wird *samādhi* ebenfalls mit »rechter Meditation« übersetzt. Diese Übersetzung ist in religionswissenschaftlichen Publikationen umstritten, wobei

Konzentration (Gethin, 2008, xxxii) oder Sammlung (Renger, 2020, S. 39) alternative Möglichkeiten darstellen.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird indes ausgesagt, dass viele Buddhist:innen in der Schweiz den Tag mit einer Meditation beginnen würden (S. 119), wobei dies ebenfalls nicht weiter erklärt wird.

Einige religionswissenschaftliche Einführungen in den Buddhismus widmen der Meditation separate Kapitel, wobei sie sich stark darin unterscheiden, wie diese konzeptualisiert wird. Einerseits geschieht dies aus einer historisch-kritischen Forschungsperspektive, wobei Meditation als Minderheitspraxis einer bestimmten Gruppe von Mönchen eruiert wird, etwa bei Lopez (2002) sowie Freiburger und Kleine (2015). Andererseits im Sinne eines »*Buddhist Modernism*« (McMahan, 2004; vgl. dazu Diskussion Kapitel IV, 2.8) und von einem spezifischen binnenreligiösen Standpunkt geprägt als allgegenwärtige, durch Lai:innen regelmäßig praktizierte und »heilsbringende« Aktivität, wie etwa von Brück (2007) sowie Landaw und Bodian (2017) oder auch Keown (2001). Letzterer positioniert Meditation als »wichtigste buddhistische Strategie, um sich zu der Person zu entwickeln, die man werden will« (S. 116). Von Brück (2007) schlägt gar aktiv ein Praktizieren von buddhistischer Meditation vor, um den Buddhismus zu verstehen, wobei er erwähnt, dass er selbst Meditationslehrer sei (S. 29).

Die Thematik der Achtsamkeit<sup>20</sup> und Meditation findet deckungsgleich in den Medien große Verbreitung. Der Begriff Meditation wird in verschiedensten Kontexten verwendet, etwa in einem Artikel über ein Tattoo Studio, wenn gesagt wird: »Ich meditiere beim Tätowieren« (Stern, 2017, 16. September). In einem anderen Zusammenhang wird die Wissenschaftskompatibilität von Meditation unterstrichen, indem es heißt: »Die Neurowissenschaften haben bewiesen, dass Meditation nicht nur die Funktionsweise des Gehirns ändert, sondern auch seine Morphologie« (Jardine, 2017, 9. August). Ferner wird auf Meditationsapps, wie beispielsweise *Headspace*, verwiesen: »Die erfolgreichste Meditier-App der Welt. Der ehemalige buddhistische Mönch Andy Puddicombe hat sie entwickelt, Gwyneth Paltrow und Emma Watson sind Fans, die »New York Times« nennt den Briten den »Jamie Oliver des Meditierens« (Fuchs, 2015, 8. Mai). Der Vergleich mit einem Kochbuchautor zeigt exemplarisch die populärkulturelle Verwertung von buddhistischen Symbolbeständen. Schließlich kann Meditation angeblich gar romantische Beziehungen positiv beeinflussen, wie im Blick beschrieben wird: »Nathalie (38) und André (38) sind jetzt Buddhisten – Seit wir beide meditieren, gibt es weniger Dramen« (Chaignat, 2013, 6. November). Meditation soll außerdem »Das Tor zu innerem Frieden« sein (Persano, 2023, 21. Juni).

Vereinzelte finden sich kritische Artikel zum Thema Meditation, etwa wenn im NZZ-Magazin vom 26. Juni 2021 von »Meditieren mit Nebenwirkungen« gesprochen

20 Dieser Begriff wird nachfolgend genauer erläutert.



wird, wobei Schlafstörungen, Angst- oder Panikgefühle, ein Wiedererleben traumatischer Erlebnisse, Verzerrungen von Raum und Zeit oder Selbstentfremdung genannt werden (Witte).

Die Erklärung zur Bedeutung von Meditation im Buddhismus findet sich einzig hier: »Worauf Meditation eigentlich basiert: Für buddhistische Mönche war Meditation gerade ein Rückzug aus der Welt. Und keine Therapie, um in der hektischen Welt besser zu funktionieren« (Wyss, 2017, 3. Dez).

Bei der Verwendung des Begriffs »Achtsamkeit« wird manchmal auf den buddhistischen Ursprung hingewiesen. Achtsamkeitsübungen werden medial als ideale Methode zur Stressreduktion angepriesen, welche mehr innere Ruhe bringen sollen, gerade auch in der Coronapandemie. So schreibt der Tages Anzeiger: »Selbsthilfe in Krisenzeiten: Mit Achtsamkeit zu mehr innerer Ruhe« (Bättig, 2021, 4. Oktober). Achtsamkeit soll außerdem ein Weg sein, um »Stresshormone« deutlich zu reduzieren (Rudin, 2020, 28. Januar). Dabei wird diese explizit als Trend bezeichnet, wenn es in der Coop-Zeitung heißt: »Der heißeste Trend: Achtsamkeit« (Nydegger, 2018, 18. Dezember). Eine weitere Ebene ist der angebliche Wissenschaftsbezug dieser Methoden, welche sich etwa in einem Artikel der NZZ mit dem Titel: »Das Quentchen Freiheit« (Jardine, 2017, 9. August) zeigt. Darin wird auf angebliche Zusammenhänge zwischen Quantenphysik und Achtsamkeitspraxen verwiesen. Schließlich findet sich auch ein kritischer Artikel zum Thema Achtsamkeit. Vor dieser Praxis wird mit folgendem Titel gewarnt: »Achtsamkeit: Meditieren kann Ihre Gesundheit gefährden« (Bröhm, 2014, 14. November). Achtsamkeit wird laut folgenden Zeitungsartikeln außerdem kapitalistisch nutzbar gemacht, indem es in Firmen dazu dienen soll, Burnouts zu verhindern und so die Produktivität zu steigern: »Shaolin-Weisheit für Büro-Krieger« (Heiniger, 2020, 19. März) oder in der NZZ am Sonntag, wenn es heißt: »Moderne Manager meditieren« (Müller, F., 2014, 26. Januar).

## Meditation im Unterricht

Bei den Lehrpersonen finden sich verschiedentlich Aussagen, die das Ausüben von Meditation im Unterricht unter bestimmten Bedingungen als möglich erachten, obwohl weder das Lehrmittel noch der Lehrplan dies vorsehen. Hierbei ist die Legitimation wie die Benennung genauer zu betrachten:

I: Jetzt nochmals in Bezug auf den Buddhismus gibt es ein Thema, das mich noch ein wenig interessieren würde, bei dem ich jetzt jeweils auch nachgehakt habe, und zwar ist das Meditation, weil das ja etwas ist, was ja oder auch so, sagen wir mal im Populärkulturellen, in den Medien in aller Munde ist. Schaust du das in irgendeiner Form an mit ihnen?

A: Äh, nein, im Sinne von wenn ich Sport habe, ich mache es auch im Sport, machen wir immer wieder mal so eine, also ich verkaufe es ihnen ja nicht als Yoga, sondern wir machen Übungen und so und so und ich würde ihnen das auch nicht,

im nächsten Schritt, verkaufe ich es ihnen auch nicht als Meditation, sondern, wir konzentrieren uns, der Körper braucht sowohl Ausdauer, der Körper braucht Kraft und der Körper braucht auch Ruhe und ähm, da hat es doch so Sachen, du kannst so wie eine Weinbeere nehmen und diese im Mund haben, schmecken, einfach so ein wenig so Sachen und das geht erstaunlich gut. Es kommt immer darauf an, wie du es verkaufst, aber ich mache es ganz klar im Rahmen vom Sportunterricht mehr, hake ich es ab und nehme auch nicht den religiösen oder der kulturell-religiösen Aspekt äh rein sondern einfach, ja, oder wir machen so Gedankenreisen, wenn wir, nachdem man sich verausgabt hat, okay und jetzt ein bisschen runterfahren, weil nachher haben wir ja wieder Schule, und das ist zum Teil so schön. Sie, können wir das nochmals machen? Ist wirklich einfach so, ja, es gibt ja verschiedene Arten wie man sich erholen kann und auch das kann etwas Schönes sein und wenn man ihnen das eben verkauft als gar nichts Spezielles, sondern wir machen jetzt einfach das, dann dann ist das auch mit den Jungs überhaupt kein Thema, ja. Und das mache ich jeweils ähm, in der Dritten [Sekundarstufe] müssen sie wie im Sportunterricht selber etwas vorbereiten und dann ist es immer so, jedes dritte Mal kommt dann bei uns Achtsamkeit und das Zeichen ist so Yin-Yang. Und dann suchen sie zum Teil selber auch Sachen, also es ist ziemlich cool und ich habe ein App gehabt, ich habe sie immer noch, die heißt *seven mind* glaube ich, und dort kannst du so auch so Meditationen machen, vielleicht so fünf Minuten und dann erzählt der und führt dich irgendwo hin, das habe ich mit ihnen auch im Sport, eben eine andere Form, weil, wir schauen ja auch wie man Kraftübungen macht und dann können wir mal schauen, wie man das macht, ja, genau. (Regula)

Meditation wird hier als »sich konzentrieren« umgedeutet, als »Kraftübungen« für den Geist verstanden und den Lernenden explizit nicht als Meditation »verkauft«. Begrifflich findet sich eine Engführung mit Yoga. Wieso Achtsamkeit etwas mit dem Prinzip des Yin und Yang aus dem chinesischen *Yijing* zu tun haben soll, wird aufgrund der Aussage nicht geklärt. Der »religiöse Aspekt« wird auch durch die Behandlung im Sportunterricht vermeintlich vermieden. Die erwähnte Übung mit der Weinbeere gehört zum Repertoire der *mindfulness based stress reduction* (MBSR), welche auf Jon-Kabat Zinn zurückgeht (Kabat-Zinn, 1990), wie nachfolgend ausgeführt wird. Den Übungen wird dabei pädagogische Wirksamkeit zugeschrieben, wenn diese den Schüler:innen helfen sollen, »runterzufahren«.

Anschließende Aussage konzeptualisiert Meditation ebenfalls als im Unterricht durchführbar, wobei der Begriff wiederum vermieden wird:

Also wir haben eigentlich einfach mehr so ein wenig, schon eine Art, also ich würde nicht sagen meditieren, einfach so Aufmerksamkeitstraining ein wenig. Dass du einfach probierst, dich herunterzufahren, dass du versuchst tief einzuatmen, ähm, so, so Sachen haben wir auch schon gemacht. Ich habe aber auch schon Schüler gehabt, die gefunden haben: ›Ja, aber Sie, wenn das mit dem Buddhismus zu tun hat, das darf ich nicht‹ oder ›das mache ich nicht, oder, gibt es natürlich auch,

dann habe ich ihnen auch gesagt: »Nein, es ist mehr einfach so eine Aufmerksamkeit/nein nicht Aufmerksamkeit- doch Aufmerksamkeitstraining ähm, das dir helfen soll, um ein wenig runterzufahren und es ist nicht ein Meditieren«. Wir sitzen jetzt hin und beten irgendwie oder so, ähm, das finde ich nein, muss nicht sein. Wenn Schüler sehr interessiert daran wären und finden würden: Sie, dass möchten wir, irgendwie probieren, dann bin ich auch offen, aber ich meditiere selber auch nicht so, ähm, ja. Und ich finde es nicht schlimm, wenn jemand das machen würde, auch grundsätzlich finde ich, wenn jemand aus dem Islam mal etwas näher bringen möchte, finde ich es immer spannend oder gut, solange es nicht irgendwie so ein Missionieren ist oder so. Also ich habe noch keine Eltern gehabt, die angerufen haben, aber Schüler, die eben gesagt haben Sie das möchten wir nicht da. Es geht ja nicht um den Buddhismus an und für sich. (Nima)

Als Alternativbegriff wird »Aufmerksamkeitstraining« benutzt, um das erwähnte Legitimationsdilemma zu lösen, denn in der Aussage zeigt sich indirekt ein Bewusstsein dafür, dass religiöse Handlungen im Unterricht nicht erlaubt sind. Daher wird Meditation, in Abgrenzung etwa zum erwähnten Beten, nicht als solche eingeordnet. Es geht auch in diesem Verständnis des Begriffs wiederum um ein »Herunterfahren«. Die Lehrperson betont dabei, dass sie selbst keiner Meditationspraxis nachgeht. Nachfolgende Lehrperson praktiziert hingegen selbst Meditation:

Ja, also was ich, ich persönlich muss sagen, dass ich selber jeden Tag meditiere, ich stehe jeden Morgen früh auf, vier, halb fünf Uhr und dann meditiere ich. Aber das hat nichts mit dem Buddhismus zu tun, das ist einfach, ähm, man kommt in so einen Highzustand eigentlich. Also wenn du meditierst, da geht man in die Leere und das muss man üben, das kann man nicht von Anfang an und man kann das sehr gut, ich versuche das dann mit den Schülern jeweils zu machen, also ich mache mit ihnen auch vielleicht so geführte Traumreisen und dann sage ich ihnen, wie das gehen könnte. Ich nehme dann ein Gerüst zum Beispiel mein Kühlschrank surrt so ein bisschen, und ich konzentriere mich dann mit all meinen Sinnen auf dieses Geräusch und wenn man das lange genug macht, also es braucht nur ungefähr ein paar Minuten, dann bist du ftttt (das Geräusch eines Windes, etwas Aufsteigendes), dann bist du in einem Flowzustand, in dem du sehr gut kannst/Zugang hast zu deinem (.) Über- under-unbewusstsein, ich weiß es nicht, und erstens ist es sehr angenehm, weil man sich nicht mehr so spürt, man ist so wie entkörper, aber man ist ja da, und man/ich nehme oft eine Frage mit oder irgendetwas und ich bin sehr neutralisiert, ich mache auch (...) also gut, ich muss vielleicht sagen ich ähm habe eine Ausbildung in Hypnosetherapie ich unterrichte selber auch autogenes Training und äh PMS-Progressive Muskelrelaxion, äh, und ich mache das eigentlich nach jeder Schulstunde, tue ich mich mit, ich habe so Handbewegungen dran getriggert, dass man sich wieder wie so kurz reinigt erstens, damit ich in meinem Kopf drin, wo ich schon ein paar Sachen drin habe,

dass es wie, wenn das Wasser wieder klar ist, dass du den Grund siehst, dass du alles siehst und auf die andere Seite auch. Man ärgert sich ja auch oft oder wenn ich mich ärgere, ist das auch echt und das muss ich nicht in die nächste Stunde mitnehmen und das muss ich auch nicht nach Hause nehmen zu meiner Familie und das muss ich auch nicht in meine Mittagspause nehmen und das sind so, ja eben, und das ist meine eigene Religion oder und das hat nichts mit dem Buddhismus zu tun, aber ich sage einfach das ist ein sehr schönes Werkzeug, dass ich dort rausgenommen habe, das wäre so, als würde ich sagen, ich mache das Gebet, aber ich/ich mache Gebete, oder/oder auf jeden Fall gehört das nicht zu meinem Alltag. (Catharina)

Diese Lehrperson konzeptualisiert Meditation für sich als eine Art Ersatzreligion und zeigt ein Bewusstsein für die buddhistischen Wurzeln, betont aber gleichzeitig, dass es für sie nichts mit dem Buddhismus zu tun habe, wobei dies nicht als Widerspruch wahrgenommen wird. Im Unterricht werden solche Praxen unter dem Titel »geführte Traumreisen« thematisiert.

Die Lehrperson, welche folgende Aussage tätigt, möchte gerne etwas »Praktisches« im Unterricht einbauen und greift daher zur Meditation. Als eine Legitimation der Durchführung wird der Wunsch der Lernenden danach genannt. Um die Diskursprämisse des Verbots von religiösen Handlungen, derer sie sich bewusst zu sein scheint, nicht zu gefährden, möchte sie »unreligiös meditieren«. Dabei führt sie nicht näher aus, was denn ein Meditieren religiös oder unreligiös macht. Ihrer Ansicht nach gilt:

Beim Buddhismus habe ich so ein wenig Mühe so das Praktische, ich möchte zum Beispiel, ich habe versucht mit meinen Schülern zu meditieren und sie haben das auch gewollt, sie haben sich das gewünscht, aber es ist für mich jetzt recht schwierig, für mich, die, die nicht so mega die Erfahrung hat, also ich meine, ich habe auch schon meditiert, aber mh, jemanden anzuleiten, ist nochmals etwas anderes, und, ich habe dann versucht etwas zu finden, das ist einfach, das kannst du mit den Schülern machen, ohne, dass ich gewissen auf die Füße stehe, religionstechnisch. Also ich habe versucht so unreligiös zu meditieren, und etwas zum Beispiel da etwas zu finden, boah, bei dem ich finde, das wäre mega cool, du hättest da einfach wie ich meine, es könnte auch sein, wie jemand anders, spricht dich durch diese Meditation durch auf der CD oder so, weißt du, einmal auf Mundart, einmal auf Schriftdeutsch, fände ich mega cool so etwas, von dem du sagen kannst, ja, ich kann das laufen lassen, ich habe ein Blatt, was müssen wir vorher machen, bequem hinsetzen bla, bla, bla, bla, bla und nachher kommt das Geführte, ohne, dass ich es mache, manchmal wenn ich so anfangen zu erzählen, muss ich mega aufpassen, dass ich nicht anfangen zu lachen, weil, weil ich kann ja dann nicht mitmachen in diesem Moment und das ist, das ist so schwierig. (Selina)

Durch eine andere Lehrperson wird das Ausprobieren des Lotussitzes erwähnt, jedoch nicht als Meditation wahrgenommen. Dieselbe Lehrperson könnte sich vorstellen, Achtsamkeitsübungen durchzuführen, möchte dies aber vom Unterricht über Buddhismus trennen, um das Legitimationsdilemma aufzulösen:

I: Ist Meditation in irgendeiner Form ein Thema gewesen? (LSM)

A: Ähm nein, ich habe/wir haben darüber geredet, wir haben den Lotussitz ausprobiert, so aber wir haben nicht meditiert so mit den Schülern, genau. (Amélie)

I: Ist das etwas, von dem du findest, würdest du nicht machen? (LSM)

A: Also ich würde, vielleicht so Achtsamkeitsübungen vielleicht schon einbauen in den Unterricht, ich habe es jetzt wie so im Rahmen vom buddhistischen, vom Unterricht im Buddhismus habe ich/hätt ich das glaube ich jetzt ein wenig zu viel gefunden so, also, aber das mal so als Idee einzubauen, könnte ich mir schon vorstellen, ja. (Amélie)

Folgende Lehrperson erfasst Meditation als eine gesellschaftlich etablierte Mehrheitspraxis und Entspannungsübung. Auch in dieser Aussage wird Wert darauf gelegt, nicht den Begriff Meditation, sondern »Achtsamkeitsübung« und »Gedankenreise« zu verwenden. Unklar bleibt, was der Unterschied zwischen Meditation und Achtsamkeit in ihrer Vorstellung ist:

Ja einfach, nicht groß jetzt, also ich könnte mir jetzt vorstellen, wenn ich jetzt eine Klasse hätte, bei denen ich das Gefühl hätte, man könnte mit denen, dann würden wir vielleicht mal so eine, also nicht eine Mediation, vielleicht mal so eine Achtsamkeitsübung oder so etwas machen. Jetzt im Moment gerade habe ich Klassen, wo ich mir das nicht, also es würde einfach ausarten und dann wäre es wie schade, dann wird es einfach so anstrengend oder mühsam, ich habe aber auch schon andere Klassen gehabt, bei denen man so etwas machen konnte, so eine Gedankenreise oder so, du kannst ja nicht einfach sagen, wir meditieren jetzt 10 Minuten oder so, dass kannst du ja nicht, und sonst würde ich vielleicht einfach fragen: ›Wer macht es? Gibt es Leute, die vielleicht mal meditieren? Was bringt das?‹ Und dann noch so ein wenig sagen, das hilft vielen Leuten, um zu entspannen und um herunterzukommen und eben ja, dass es jetzt vom Buddhismus einfach ein großer Bestandteil ist, von dieser Religion, so. (Barbara)

In nachfolgender Aussage wird Meditation im Unterricht als möglich erachtet, solange es freiwillig ist. Allerdings stellt sich diese Lehrperson die Frage, ob es da ein Richtig oder Falsch gibt. Auch hier wird wieder eine Abgrenzung zum Beten vorgenommen, dass keinesfalls durchführbar wäre:

Ähm ich habe noch die Ausbildung gemacht zum Schulfach Glück, also nicht eine Ausbildung, ich habe noch eine Weiterbildung gemacht zu dem Schulfach Glück

Thema und dort machen sie jeweils so wie Traumreisen, so ein wenig diese Musik und so ein wenig Körper und wahrnehmen und so und man kann jetzt darüber streiten, wie viel Meditation, es ist ja nicht wirklich Meditation, aber es geht ja ein wenig in die Achtsamkeit rein, ich finde irgendwie, es ist also beten würde ich nie, das finde ich ganz schlimm, das möchte ich nicht, wenn ich jetzt Meditation machen würde, ich habe es auch schon gemacht, vor Jahren und habe dann auch gesagt die, die nicht wollen, sollen doch einfach im Schulzimmer bleiben und mit den anderen bin ich in den Singsaal, also ich lasse es wie jedem frei, verlange dann aber auch, dass man sich auf das einlässt und dass es wirklich auch ruhig ist, ähm, ich glaube es ist so ein Heranführen, wenn du eine Klasse hast und du das vielleicht auch sonst ein wenig thematisiert oder einbringst, glaube ich, kann man es machen, ich glaube wenn du ja, ich glaube da muss man einfach die Klasse ein wenig einschätzen können oder es auch ein wenig freilassen, wer es mitmachen möchte und wer nicht, ja. Gibt es da ein richtig oder ein falsch? [Richtet diese Frage an mich]. (Ines)

Nachfolgende Lehrperson gibt ebenfalls an, Meditation im Unterricht durchzuführen. Überdies wird eine Verbindung zum Yoga erwähnt, wobei ihr beides persönlich zusagt. Dabei bringt sie den Lernenden bei, dass es »nichts Religiöses« sei:

Ich mache das Wahlfach Yoga, hey nein, ich bin mega im Yoga und im Meditieren zuhause, und sie wissen das ganz genau, ich mache wöchentlich mit ihnen Fantasiereisen, witzigerweise ist jetzt schon ein wenig, eben im Hinduismus auch so, ja, okay, Frau [ihr Name] ist ja auch schon ein wenig die Yogi-Tante und das ist noch wichtig für mich jeweils auch, ich versuche ihnen dann mega zu erklären, hey, eben, meditieren hat im Fall eben, ja es kommt von Indien, ja, unabstreitbar, Yoga ist in Indien groß geworden, ja, aber, man kann es auch differenzieren, es muss nichts Religiöses sein und ja im Zen-Buddhismus meditiert man, ja, ähm, aber es muss nichts Religiöses sein dieses Meditieren, ähm, das haben sie jetzt mega begriffen, aber das ist am Anfang schon so ein wenig so gewesen, darum ja, wir, also ich meditiere ab und zu mal mit den Kindern. (Sandra)

Eine andere Lehrperson erwähnt den Einsatz von *Mandalas*<sup>21</sup> im Unterricht, denen sie eine »beruhigende« Wirkung zuschreibt und mit denen sie »in der Stille sein« verbindet, was den vorausgehend genannten Verwendungen von Meditation nahekommt. Auch an dieser Stelle wird dieser Übung ein pädagogischer Mehrwert zugeschrieben. Der buddhistische Sinn von Mandalas wird damit missachtet:

21 *Mandalas* symbolisieren im buddhistischen Verständnis unter anderem Vergänglichkeit. Daher werden diese Sanddarstellungen nach ihrer Erstellung wieder rituell zerstört und sind in komplexe Rituale eingebunden, die vor allem im tantrischen Buddhismus Verwendung finden (Shinohara, 2014).

Ich mache auch einen Einstieg mit Mandalas, glaube ich, ähm irgendwo mit dem Bild und ich sage ihnen dann auch: die buddhistischen Mönche zerstören das ja, weil es ist ja alles nichts eigentlich, und dann gebe ich ihnen ein Mandela und sage ihnen: »Jetzt probiert ihr wirklich mal 45 Minuten völlig in der Stille zu sein, wie das auf euch wirkt. Ja, das wäre auch noch so was, aber ob sich das dann auch ausgeht, muss ich dann noch planen. Ich verwend sonst auch Mandalas für C-Klassen, einfach um sie zu beruhigen, ja, ohne, dass das religiös dann erklärt wird irgendwie, ja [...] (Raphael).

Einzig Mehmed äußert sich nicht zu dieser Thematik und Matthias meint: »Das habe ich jetzt nicht spezifisch aufgegriffen, vielleicht auch aus meiner Überzeugung heraus, dass ich finde, das ist jetzt nicht spezifisch buddhistisch«.

Mit Rückbezug auf die religionskundliche Veranlagung des Unterrichts, wie sie in der Fachwegleitung, aber auch im Lehrplan und im Lehrmittelkommentar ausgewiesen ist, ergibt sich folgende Ausgangslage: In den didaktischen Hinweisen zum Fachbereichslehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft steht bei dem Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik:

Es dürfen im Unterricht keine religiösen Handlungen vollzogen werden, und es darf keine religiöse Unterweisung stattfinden. Grundlage und Ziel des Unterrichts ist eine unvoreingenommene, offene Haltung und ein nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen. Deren Darstellungen sollen unparteiisch erfolgen und Beteiligte nicht festlegen oder zuschreibend vereinnahmen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Diese Festlegung ist wiederum gesetzlich verankert, indem es in der BV Art. 15 zur Religionsfreiheit, Absatz 4, heißt: »Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen« (BV, 2000). Weiter findet sich im ZGB Art. 303 1B, Inhalt IV, Religiöse Erziehung, folgende relevante Aussage: »Über die religiöse Erziehung verfügen die Eltern« (Schweizerisches Zivilgesetzbuch, [1907], 2023).

Internationale und nationale Gerichtsurteile zur Durchführung von Yoga und Meditation bzw. Achtsamkeit in Schulen zeigen auf, dass diese Thematik in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird. Diesbezüglich liegt beispielsweise ein Bundesgerichtsentscheid zu Yogaübungen im Kindergarten vor (Bundesgericht, 2014, 14. Februar), wobei Eltern dagegen klagten, aber kein Recht bekamen. International findet sich ein aktuelles Gerichtsurteil in den USA zu Meditation an einer Universität, gegen die eine christliche Studentin erfolgreich geklagt hatte (Camariollo, 2023, 3. November).



## Diskussion: Die Dominanz eines modernistischen Buddhismusverständnisses

Zusammenfassend zeigt sich in den analysierten Dokumenten ein sogenannt modernistisches Buddhismusverständnis. In den erwähnten herausgearbeiteten Deutungsmustern des Diskurses manifestiert sich dieses namentlich in der angenommenen Kompatibilität des Buddhismus mit »westlichen« oder »eigenen« Werten, im positiven Framing des Buddhismus und der dazugehörigen Deutung desselben als offen, regelarm, friedlich und auf das Glück des Individuums fokussierend, sowie als Alternativreligion oder Alternative zu einer Religion (Lopez, 1995, S. 7). Dazu gehört außerdem die Interpretation des Buddhismus als Philosophie und der Fokus auf meditative Praktiken.

Unter *Buddhist Modernism* wird religionswissenschaftlich eine spezifisch, westlich geprägte Wahrnehmung des Buddhismus verstanden. Wie David L. McMahan (2008), der diesen Begriff geprägt hat, erläutert, wird der Buddhismus in dieser Leseweise als Religion dargestellt, in der die wichtigsten Elemente Meditation, rigorose philosophische Analysen und eine Ethik des Mitgefühls sind (S. 5). Martin Baumann (2001) verwendet dafür den Begriff »Globaler Buddhismus« und versteht darunter einen de-mythologisierten, rationalisierten, säkularisierten und psychologisierten Buddhismus. Dabei handelte es sich historisch betrachtet um ein kulturelles Fusionskonstrukt aus der Kolonialzeit, bei der sich die Interessen von asiatischen Buddhist:innen und westlichen Forscher:innen und Interessierten vereinten. Robert Sharf (2007) erklärt die damalige Anziehungskraft dieser Deutungsweise für westliche Menschen folgendermaßen:

For Westerners, Buddhism seemed to provide an attractive spiritual alternative to their own seemingly moribund religious traditions. The irony, of course, is that the Buddhism to which these Westerners were drawn was one already transformed by its contact with the West. (S. 3)

Wird diese Perspektive nicht als eine von möglichen Deutungsweisen des Buddhismus ausgewiesen, kann dies zu Stereotypisierungen und eingeschränkten Deutungen führen. In vorliegender Analyse findet sich diese Deklaration indes kaum. Durch das modernistisch geprägte Buddhismusbild und die möglicherweise daraus resultierenden Stereotypisierungen entfernt sich der Diskurs von einem religionswissenschaftlich fundierten Buddhismusbild. *Buddhist Scholars*, wie Lopez (1995) oder Freiburger (2001), fordern bereits seit längerem, dieses im Westen vorherrschende Verständnis zu revidieren, um Buddhismus nicht länger als »an alternative religion and an alternative to religion« (Lopez, 1995, S. 7) zu betrachten.

Indem im Lehrmittel »Blickpunkt 3« von einem »westlichen« Buddhismus gesprochen und auf Elemente, die in der Populärkultur der Schweiz vorkommen, Bezug genommen wird, verstärkt sich die *Buddhist Modernism* Tendenz, da keine histo-

rischen Erklärungen für diese Phänomene geboten werden und keine Meta-Ebene eingenommen wird.

Wie sich zeigt, findet ein mehrheitlich positives Framing des Buddhismus statt, welches nochmals in verschiedene Untertendenzen aufgegliedert ist. Die Konzeptualisierung im Sinne eines *Buddhist Modernism* ist dabei auch auf andere Diskursarenen zutreffend und ein bereits bekanntes Phänomen. Sharf (2007) fasst dies folgendermaßen zusammen: »Buddhism has become rather chic in recent years – a new and exotic religion seemingly free from dogmatism and intolerance of more familiar faiths« (S. 19). Zu erklären sei dies überdies mit dem Versprechen des modernistischen Buddhismus, sich um persönliche und soziale Probleme kümmern zu können. Damit geht oft ein Schweigen über traditionelle Praxen einher, da diese nicht in diesen, an einer westlichen, demokratischen Gesellschaft modellierten Buddhismus passen würden (Freiberger, 2001; Sharf, 2007, S. 21). Es zeigt sich auch im vorliegenden Diskurs die Tendenz, in den Buddhismus hineinzulesen, was aus eigener Sicht als passend empfunden wird. Dieser wird den eigenen Bedürfnissen entsprechend modelliert, wie nachfolgend diskutiert wird.

Buddhismus wird in den analysierten Dokumenten des Weiteren, ganz im Sinne eines modernistischen Verständnisses, als »offen« charakterisiert. Eine Lehrperson referenziert zur Erklärung dieses Phänomens auf den Zeitgeist, der Regeln und Rituale angeblich als einengend empfindet. Dieses Gefühl der Einschränkung kann soziologisch betrachtet unter anderem als eine Antwort auf eine »Überreglementierung« des Alltags verstanden werden (Schäfers, 2003, S. 180). Weiterhin zeugt die angenommene Offenheit, im Sinne der Möglichkeit, sich leicht und unverbindlich buddhistischen Praxen anschließen und/oder sich als Buddhist:in bezeichnen zu können, von einem vom Aneignungsparadigma geprägten Religionsverständnis (Mecheril & Thomas-Olalde, 2012), wobei Religionen unkompliziert ausgewählt und wieder abgelegt werden können.

Die Konzeptualisierung von Buddhismus in diesem Sinne stellt jedoch eine verkürzte Sichtweise dar und dürfte nicht für alle Buddhist:innen annehmbar sein, da dies nicht zwingend ihrer gelebten Realität entspricht (Thanissaro, 2011). Für eine modernistische Form des Buddhismus interessieren sich indes mehrheitlich weiße, der Mittelklasse zugehörige Menschen, welche außerdem gut ausgebildet sind und über die notwendigen finanziellen Mittel für die Teilnahme an kostenpflichtigen Kursen und Unterweisungen verfügen (Coleman, 2001).

Die proklamierte »Gottlosigkeit« des Buddhismus (vgl. IV, 2.5) entspricht ebenfalls einer selektiven Leseweise, da ein Teil von buddhistischen Vorstellungen und Praxen, welche transzendente Wesen anerkennen, wenn auch nicht in der Funktion eines christlichen Schöpfergottes, aus dem Blickfeld geraten. Dies dient der Kompatibilität mit westlichen Bedürfnissen. Buddhismus wird so zu einer Alternative für westliche Menschen, welche den Gottesglauben für sich nicht (mehr) anerken-

nen. Solche Projektionen gehen auf orientalistisch geprägte Deutungen zurück (vgl. II, 2.2).

Die bei einer Lehrperson und ansatzweise in religionswissenschaftlichen Einführungswerken vorgefundene Deutung des Buddhismus als bessere Alternative zu anderen Religionen, insbesondere zum Christentum, zeigt, was Lopez als »[*Buddhism as*] an alternative religion« (Lopez, 1995, S. 7) bezeichnet hat. Dies lässt sich ebenfalls historisch erklären, wie im Kapitel II, 2.2 ausgeführt worden ist. Buddhismus galt und gilt oft immer noch als eine Religion, die »rational nachvollziehbar, tolerant, vernünftig und durch persönliche Erfahrung überprüfbar ist« (Kollmar-Paulenz & Prohl, 2003, S. 144). Im Zuge dieser Darstellung werden Rituale vernachlässigt und die Verbindungen zur buddhistischen Gemeinschaft, *sangha*, und zur Tradition unterschlagen (Sharf, 1995). Dies gestaltet sich folgendermaßen aus:

Buddhism properly understood is not a religion at all, but rather a spiritual technology providing the means to liberating insight and personal transformation. By rendering the essence of Buddhism a non-discursive spiritual experience, Buddhist apologists effectively positioned their tradition beyond the compass of secular critique. (Sharf, 1995, S. 259)

Moreover, in an age that construes religious ritual as ›bad science‹, Buddhist religious discipline could be reconfigured as psychotherapy: Buddhist practice is thus rendered a rational attempt to alter our perception and response to the world [...]. (Sharf, 1995, S. 267)

Diese attribuierte »Wissenschaftskompatibilität« findet sich unter anderem in der Präsentation des Zen-Buddhismus (vgl. IV, 2.2) sowie in gewisser religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur und in Medienberichten.

Eine weitere in den analysierten Materialien vorhandene modernistisch geprägte Tendenz ist die Wahrnehmung, dass der Buddhismus auf das Individuum und sein Bedürfnis nach Glück fokussieren würde. Wie Sharf (2007) kritisiert, geht damit erneut ein Element von buddhistischen Traditionen verloren, die *sangha* oder die Gemeinschaft der Praktizierenden, welche Mönche, Nonnen sowie Laien miteinschließt und im gegenseitigen Austausch funktioniert. Die von einer Lehrperson kritisierten Laienspenden an Mönche (vgl. IV, 3.4) erfüllen in diesem Austausch eine Funktion, wobei die Mönche den Laien im Gegenzug rituelle Dienste und Unterweisungen zukommen lassen (Freiberger & Kleine, 2015). Auf die Individuation ausgerichtete Vorstellungen befinden sich überdies in Opposition mit dem buddhistischen Konzept des *no-self*. So wird in buddhistischen Texten davon gesprochen, dass ein *Ich* als unabhängiges Objekt mit einem festen Kern, analog zu einem christlichen Seelenkonzept, nicht existent sei. Ziel vieler, wenn auch nicht aller buddhistischer Bestrebungen, ist schließlich das *nirvāṇa*, welches als Zustand der Abwesenheit von

Gier, Hass und Verblendung, aber ebenso als Abwesenheit von positiven Anhaftungen, wie etwa Glück, beschrieben wird. Aufgegeben werden muss hierzu auch die Anhaftung an das Konzept eines unabhängigen und beständigen *Ichs* (Gethin, 2008; Rahula, 1994). Dies lässt sich schwerlich mit dem Verständnis des Individuums und seinen Bedürfnissen im Diskurs vereinbaren. Dadurch zeigt sich erneut eine selektive Leseweise, bei der nicht passende Konzepte bei Seite gelassen werden, was dazu führen kann, im Buddhismus kaum mehr als »an individual exercise in personal growth« (Mitchell, S.A., 2019, S. 1) zu sehen. Dabei gehe es im Buddhismus laut Sharf (2007) um mehr als nur die Befindlichkeiten eines Individuums. Durch die Fokussierung auf die individuelle Praxis und deren positiver Effekte für die Einzelnen, wird unter Umständen eine Ego-Anhaftung befördert, was entgegen bedeutenden Zielsetzungen verschiedener Verständnisse von Buddhismus steht.

Überdies findet sich die Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie oder »Lifestyle« in zahlreichen Dokumenten, insbesondere bei den Lehrpersonen. Indes gilt auch außerhalb dieses Diskurses, dass einige der erfolgreichsten Formen des Buddhismus weltweit heutzutage jene sind, die sich stark am Säkularen orientieren, wie der engagierte Buddhismus oder der buddhistische Humanismus wie auch die *Vipassanā* Bewegung (McMahan 2004; Samuel, 2014). Die eruierte Ethisierung ist ebenfalls Teil einer modernistischen Leseweise des Buddhismus (Lopez, 2005).

Aufgrund der vorliegenden Analyse stellt sich die Frage, ob und inwiefern die durch gewisse Lehrpersonen proklamierte Vermittelbarkeit von buddhistischen Werten und Meditation, wenn auch unter anderem Namen, etwa Achtsamkeit, im Zusammenhang steht mit dessen Konzeptualisierung als Philosophie. Denn Lehrpersonen sind sich bewusst, dass im Unterricht keine religiösen Praxen ausgeübt werden dürfen und verbalisieren dies so (vgl. IV, 3.1). Die Fassung als Philosophie vermag diese Problematik zu umgehen. Eine Lehrperson verbalisiert dabei zunächst die Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie und im direkten Anschluss daran die Vermittelbarkeit von buddhistischen Werten und Meditation im Unterricht (vgl. IV, 2.8), was eine erste Bestätigung dieser These eines Zusammenhangs darstellt. Auch weitere Lehrpersonen sehen im Buddhismus eine Philosophie und möchten Meditation, wenn auch anders benannt, ebenfalls im Unterricht durchführen.

Die Ausübung von Meditation im Unterricht, wenn auch unter einem anderen Begriff, widerspricht rechtlichen Grundlegungen des Diskurses. Das Legitimationsdilemma von »meditativen« Übungen im Unterricht gegenüber Lernenden, oder allenfalls auch Eltern, wird von gewissen Lehrpersonen selbst angesprochen. Die Lösung scheint für einige Lehrpersonen darin zu bestehen, diese Übungen und Praxen der Achtsamkeit vom Buddhismus loszulösen und den Begriff Meditation durch Alternativbegriffe zu ersetzen. Hier lassen sich ebenfalls historische Erklärungen hinzuziehen. Die im Diskurs rezipierte Form der Achtsamkeitspra-

xis, namentlich die Theorie der MBSR-Technik (*mindfulness based stress reduction*), leitet sich von einer modernistischen Version des Buddhismus ab, wobei in Selbstdarstellungen wahlweise auf den Buddhismus Bezug genommen wird oder auch nicht. Die modernistische Leseweise minimiert, wie bereits erwähnt, Kernaspekte verschiedener Formen von gelebtem Buddhismus oder lässt diese gar ganz beiseite. Als Beispiel sei die Aussage von John Kabat-Zinn, dem Gründer der MBSR-Technik aufgeführt. Für ihn ist Buddhismus:

[...] neither a belief, an ideology, nor a philosophy. Rather, it is a coherent phenomenological description of the nature of mind, emotion, and suffering and its potential release, based on highly refined practices aimed at systematically training and cultivating various aspects of mind and heart via the faculty of mindful attention. (Kabat-Zinn, 2003, S. 145)

Zu Achtsamkeit sagt er: »Mindfulness, being about attention, is also of necessity universal. There is nothing particularly Buddhist about it« (Kabat-Zinn, 2003, S. 145).

Es zeigt sich in der Analyse außerdem, dass Meditation, oder eben Achtsamkeit, eine pädagogische Funktion zugeschrieben wird, wenn mehrfach davon die Rede ist, dass es Lernenden helfen soll, »herunterzufahren«. Des Weiteren lässt sich eruieren, was bereits Lopez (1995) sowie Freiburger und Kleine (2015) festgestellt haben: Meditation wird als gängige Praxis sämtlicher Buddhist:innen präsentiert, was sich in ein modernistisches Buddhismusverständnis einfügt. Wie jedoch Geoffrey B. Samuel (2014) festhält:

Arguably, in most traditional Buddhist societies, there was not much meditation going on at all, either among lay people, or even among the clergy. To the extent that serious meditation practice took place, even in places like Tibet and Burma that retained significant meditation traditions, it was something that involved a small minority of monks, and in the Tibetan context also a small number of lay yoginis. (S. 4)

Die heutige Übersetzung des Pali Begriffs *sati* (oder Sanskrit *smṛti*) mit Meditation hat indes wenig mit den Ursprungskonzepten zu tun, welche auf Praxen referenzieren, die stark in einem spezifisch buddhistischen Verständnis der Realität und entsprechenden Kosmologien verankert sind (Samuel, 2014, S. 9). Auch ist die Übersetzung von *smṛti* mit Meditation insgesamt umstritten (Gethin, 2008).

### 3. Als vermittlungswert betrachtete Werte im Zusammenhang mit Religion(en) und Buddhismus

Als ein weiteres Deutungsmuster lässt sich die Thematik der Werte festmachen. Mit Bezug auf die vorliegende Analyse kann damit einerseits gemeint sein, dass Werte<sup>22</sup>, welche als religionsbezogen konstruiert werden, auch in der Vermittlung umgesetzt werden wollen. Andererseits wird ein Werten *über* Religion(en) oder als religiös Gelesenes darunter verstanden. Dabei lassen sich diese zwei Bereiche oft schwerlich trennen und sind in den analysierten Dokumenten überschneidend aufzufinden. Das negative und positive Bewerten von Religion ist in den Kapiteln IV 1.3 und 1.4 bereits angesprochen worden. Mit vorliegender Thematik der Werte wird im Diskurs die Frage nach der Normativität dieser Fachperspektive angedeutet. Deshalb ist drüber nachzudenken, welche Werte religionskundlichem Unterricht zu Grunde gelegt werden können, ohne die gesetzlichen und lehrplanerischen Vorgaben der Religionsfreiheit und der konfessionellen Neutralität zu verletzen.

#### 3.1 Grundannahmen im Diskurs in Bezug auf Wertevermittlung und Normativität

Die befragten Lehrpersonen äußern die Absicht, keine Werte aus Religionen vermitteln zu wollen und keine Werturteile über Religionen fällen zu wollen, wobei diese zwei Bereiche nicht getrennt werden. Sie nennen die *teaching about religion* Prämisse (vgl. IV, e) als Grundlage ihres Unterrichts. Dies zeigt sich in folgenden Aussagen.

Ein Verzicht auf ein Werten bedingt aus der Sicht dieser Lehrperson eine Vorzicht in Bezug auf Äußerungen im Unterricht:

[...] *Teaching about religion*, ja also vor allem einfach nicht werten oder also so ähm ja, das habe ich mitgenommen, sagen wir es so. Also, möglichst versuchen nicht zu werten so, ähm, ich finde, das gelingt mir eigentlich gut, ähm, ähm, ja weil ich einfach vorsichtig bin, was ich sage vor den Schülern und ähm (...) und glaube/dass die Schüler/die Schüler merken das auch. (Mehmed)

Die gleiche Lehrperson erzählt anschließend, dass sie sich bereits einmal überlegt hat, zwei Bekannte, die zum Buddhismus konvertiert sind, als Gäste in den Unterricht einzuladen. Dazu macht sie sich folgende Gedanken:

Vielleicht wäre es für Schüler schon interessant, um von ihnen zu hören, hey ja, warum haben sie sich dafür entschieden und was sind die Gründe, ähm, das wäre vielleicht ein interessanter Aspekt und ich könnte mir vorstellen ihn einzuladen

22 Hier verstanden als moralisch Richtlinien, was in einem spezifischen Kontext als erstrebenswert erachtet wird (Precht & Burkard, 2008, S. 676).