

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 Werte²², 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).

ähm, (.) ja. Ich weiß aber nicht ob, eben, es gibt sicher auch Vorteile und Nachteile, also weil, es darf ja schon auch nicht sein, dass dann die Schüler, so wie indoktriniert werden oder jetzt das ist die beste Religion und so und ähm. (Mehmed)

Wie diese Ausführungen zeigen, geht es dem Lehrer darum, die Lernenden in ihrer religiösen Orientierung mit dem eigenen Unterricht nicht zu beeinflussen oder gar zu »indoktrinieren«. Konkret soll dies seiner Ansicht nach auch in eine gleichwertige Darstellung der verschiedenen Religionen münden. Dies benennt die *teaching about religion* Prämisse ebenfalls wörtlich. Bei anderen Lehrpersonen kommt sie implizit zum Ausdruck, wenn etwa Sandra davon spricht, einen »wertfreien« Unterricht machen zu wollen. Auch Catharina möchte »wertfrei über alles reden«. Ines führt weiter aus:

[...] und ich finde auch immer: Wissen baut Ängste ab, jetzt gerade auch Kopftuchfrage und all diese Sachen, die man so im Islam so ein wenig hat, wenn man etwas weiß, warum dass es so ist, dass man auch keine Angst haben muss und Angst ist ja immer auch in wenig ein Treiber von Rassismus auch, ja und dass sie schlussendlich wie wertfrei argumentieren können, also jetzt, ich auch nicht immer genau wertfrei (lacht) jetzt da mit dem Alten Testament, aber äh, ich finde dann immer, es ist ja dann dem Nutzen zu Gute, genau, aber eigentlich wertfrei und auch wenn Äußerungen kommen, dass ich das einfach mal alles entgegennehme und wie allem eine Berechtigung gebe, dass ich das wie auch vorlebe: Es hat jede Meinung Platz ähm. (Ines)

In dieser Aussage wird Wertefreiheit ebenfalls zu einem erstrebenswerten Konzept erhoben. Darunter wird verstanden, anderen Meinungen Platz geben zu können, was an die nachfolgend besprochenen Konzeptualisierungen von Toleranz anlehnt (IV, 3.4). Wissen, welches Angst bekämpft, soll gar Rassismus entgegenwirken können.

Die anschließende Äußerung legt Wert darauf, religiösen von religionskundlichem Unterricht zu trennen. Dabei will sich diese Lehrperson im Unterricht auch bewusst mit ihrer Meinung zurückhalten:

[...] und ich denke einfach auch in einer pluralen Gemeinschaft hat eine Religionsgemeinschaft in der Schule nix mehr verloren und das ist mir auch ganz wichtig im Unterricht, das macht die Schüler dann vor allem in der Ethik ganz wahnsinnig, ich sage nie meine Meinung, um sie nicht zu beeinflussen (lacht). Ja. Das ist mir ein, ja, das ist mir ganz wichtig und ich weiß, dass die Kirchen das anders sehen, weil die ja, sie sind ja in gewissen Kantonen noch drin, aber das ist nur noch ein Rückzugsgefecht und ich denke sie sollten sagen, wir sind konsequent, wir gehen raus, wir machen es nur noch im Pfarreizentrum. (Raphael)

Diese Aussagen entsprechen den in der Fachwegleitung ausgewiesenen Grundprämissen des Faches (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017). So heißt es hier:

Der Lehrer, die Lehrerin gestaltet Settings und Lernarrangements, die Schülerinnen und Schülern Partizipation und Distanz ermöglichen, ohne die Lernenden zu vereinnahmen und auf kulturelle Herkunft, religiöse Zugehörigkeit oder individuelle Überzeugungen festzulegen. (S. 9)

›Religionen, Kulturen, Ethik‹ bietet einen Unterricht über Religionen (*teaching about religion*). (S. 5)

Ebenso findet sich im Lehrer:innenkommentar zum obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« die Aussage, dass von Lehrer:innen eine »Haltung achtsamer Unparteilichkeit« eingefordert wird. Überdies sollen sich Lehrpersonen der eigenen Überzeugungen und Haltungen bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen, wie im soeben genannten Beispiel der angesprochenen Lehrperson (Zangger et al., 2013b, S. 7).

Einige Lehrpersonen positionieren sich von sich aus und legitimieren damit ihre Eignung für das Fach, wenn, wie in diesem Falle, damit eine selbst-attestierende Unparteilichkeit verbunden ist:

Ich bin auch recht atheistisch eigentlich, also mein Vater, als ich ihm erzählt habe, ich mache jetzt da diese RKE-Ausbildung, hat er gesagt: ›Was du?‹ (lacht) und ich habe gesagt: ›Ja weißt du, ich bin glaube ich prädestiniert, weil ich bin wie für alles offen‹, da hat er gesagt: ›Ja, stimmt eigentlich, dann bist du nicht missionarisch unterwegs‹. (Ines)

Wird der erweiterte fachdidaktische Kontext betrachtet, lässt sich in der Entstehungszeit des Fachgefäßes der von mehreren Lehrpersonen erwähnte Grundsatz des *teaching about religion* als bedeutend eruieren. Das neugeschaffene Schulfach sollte sich damit mit der Einführung im Schuljahr 2007/2008 von vorherigen, nicht-obligatorischen christlich fundierten Modellen wie Konfessionell-Kooperativem Unterricht (KoKoRu) oder Biblischer Geschichte abgrenzen (Jödicke, 2005). Die *teaching about* Prämisse (Ziebertz, 1994) ist insbesondere von Diane Moore (2007) bekanntgemacht worden. Diese fand Eingang in den Zürcher Fachdidaktik Diskurs und das Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b). Im Verständnis dieser Prämisse sollen Informationen zu verschiedenen Religionen vermittelt werden, ohne über diese zu werten, deren Werte zu vermitteln oder gar religiöse Handlungen vorzunehmen, auch um die gesetzlich verankerte positive und negative Religionsfreiheit zu gewährleisten (BV Art. 15, 2000). Es soll aus einer Außenperspektive auf Religion geschaut werden, in Abgrenzung zum *teaching in religion* im außerschulischen Religionsunterricht. Die Konzepte des *teaching about* und *teaching in*

religion werden aktuell jedoch von religionswissenschaftlicher und fachdidaktischer Seite her nicht mehr durchgehend verwendet (vgl. etwa Bleisch, 2019 und Frank, 2015, welche je eigene Konzepte zur Erfassung von religionskundlichem Unterricht vorschlagen). In folgender Analyse werden diese jedoch als Konzept inkludiert, da diese in einigen analysierten Dokumenten zu Tage treten und die Lehrpersonen damit in ihrer Ausbildung sozialisiert worden sind.

Die heutige Fachdidaktik orientiert sich im Zürcher Kontext am bereits erläuterten kulturkundlichen Paradigma. Von Seiten der Religionswissenschaft sprechen sich, wie bereits erwähnt, etwa Jödicke (2005), Bleisch (2019), Frank (2010, 2015, 2023) sowie Jensen (2017) Owen (2011) und Alberts dagegen aus, die Wertevermittlung in den religionskundlichen Unterricht zu integrieren. Letztere hält fest: »the combination of religious education and moral education is a major problem: the idea that religions are to be studied in order to foster a particular set of values« (Alberts, 2017, S. 452).

Diese Prämisse des kulturkundlichen Paradigmas findet sich einerseits in der entsprechenden Fachwegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Religionskundlicher Unterricht soll demnach kulturkundlich ausgelegt sein (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017). Dieser kulturkundliche Zugang orientiert sich wiederum am kulturwissenschaftlichen Paradigma der Religionswissenschaft (Cancik et al., 1988). Ebenso wird im Lehrpersonenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« explizit von einer kulturkundlichen Zugangsweise gesprochen (Zangger et al., 2013b, S. 7).

Mit der Frage nach dem Umgang mit Normativität beschäftigt sich auch die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft. Grundsätzlich will diese keine normative Wissenschaft sein, ist sich jedoch bewusst, dass dies nicht immer einhaltbar ist (vgl. II, 2.1) (Schlieter, 2012). Stefan Schröder (2022) ergänzt, dass Religionswissenschaft sich als Disziplin verstehe, welche eine religiös-weltanschauliche Neutralität und ein Verzichten auf Werturteile ausmache. Die Grenzen zur Neutralität setzt er bei der Verletzung von Menschenrechten an (S. 105).

Eine nichtwertende Grundhaltung findet sich bei einer ersten Betrachtung ebenso im Lehrplan 21. In der Einführung zum Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik liest sich folgende relevante Passage:

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. Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen sind im Einzelfall dann sinnvoll, wenn sie Anknüpfungsmöglichkeiten an Kulturen und Lebenswelt bieten (z.B. Fastenzeiten), Verbindungen aufzeigen (z.B. Ruhetag in Judentum und Christentum sowie in säkularer Gesellschaft), ohne dass sie mit Wertungen verbunden werden. Ein so gestalteter Unterricht

ermöglicht es allen Schülerinnen und Schülern, sich ungeachtet ihrer Zugehörigkeit oder Distanz zu religiösen Traditionen und Überzeugungen am Unterricht zu beteiligen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Das genannte Verzicht auf Wertungen dient als Legitimation, um diesen Unterricht für alle Lernenden anzubieten, oder umgekehrt: diese Tatsache ermöglicht allen eine Teilnahme. Die bereits von den Lehrpersonen verlangte offene Haltung wird auch für die Lernenden als Zielgröße gesetzt.

Im Schüler:innenbuch des »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) wird die nicht wertende Grundhaltung, welche bereits im dazugehörigen Lehrer:innenkommentar von den Lehrpersonen eingefordert wird, durch die gewählten Formate der Reportagen und Portraits umgesetzt. Diese nehmen eine beobachtende Perspektive ein und lassen Religionsangehörige mehrheitlich unkommentiert und inhaltlich vermutlich weitgehend unredigiert zu Worte kommen. Es findet sich im analysierten Kapitel zum Buddhismus keine Passage, bei der explizit zu einer Wertung über Buddhismus aufgefordert wird. Auf Passagen, die den Buddhismus positiv bewerten, ist bereits an anderer Stelle Bezug genommen worden (vgl. IV, 2.5).

Auch auf der Ebene der analysierten religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur in den Buddhismus findet sich auf den ersten Blick der Ansatz, ein wissenschaftlich fundiertes Bild dieser Religion zu vermitteln und nicht normativ zu agieren, wie dieses Beispiel eines Klappentextes exemplarisch illustriert. So heißt es in der »Einführung in den Buddhismus« von Bechert und Gombrich (2002):

Das von den Indologen Heinz Bechert und Richard Gombrich herausgegebene Buch verfolgt Schicksal und Erscheinungsformen der buddhistischen Religion durch die Jahrhunderte und durch die vielen Länder, deren Kultur sie beeinflusst hat: von den Anfängen in Indien bis zur weltweiten Verbreitung; von den ersten Ausprägungen über die verschiedenen Erneuerungsbewegungen bis zum buddhistischen Modernismus. Dieser Band ist allen Lesern empfohlen, die eine fundierte, zuverlässige und leicht lesbare Einführung in den Buddhismus suchen. (Klappentext)

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass sowohl die durch die analysierten Dokumente selbstaufgelegten Prämissen, nicht über Religionen und Weltanschauungen zu werten, wie auch jene, keine religionsbezogenen Werte zu vermitteln, in verschiedenen Dokumenten nicht eingehalten werden. Die anschließenden Analysen machen dies sichtbar.

3.2 Als vermittlungswert betrachtete Werte im religionskundlichen Unterricht

Bei den Lehrpersonen finden sich verschiedene Aussagen, die eine Vermittlung von religionsbezogenen Werten vorsehen. In der anschließenden Aussage einer Lehrperson werden die erwähnten Werte als in verschiedensten Religionen vorkommend interpretiert:

Ich möchte ja eigentlich, dass man sich als eine Gruppe versteht, die viele gemeinsame Werte hat, in all diesen Religionen, dann hat es gewisse Ausprägungen, der eine lebt es jetzt dann mehr so und der andere mehr so, aber eigentlich haben wir ja alle, also welche Religion hat den Wert: Verarsche den Nächsten und mache ihn irgendwie/Nein, sondern wir müssen ja zusammenleben, es ist ja eine Notwendigkeit, darum hat es wahrscheinlich diese Regeln und Gebote, Verbote, wir leben ja miteinander, also muss man ja irgendwie, ja, das finde ich spannend. (Regula)

Gemeinsame Werte werden als identitätsstiftend für die Gruppe der Lernenden betrachtet, wobei nicht ausgeführt wird, welche Werte genau damit gemeint sind und als vermittlungswert betrachtet werden.

Ebenfalls eine Wertsetzung findet sich in nachfolgender Antwort auf die Frage an eine Lehrperson, was ihr im Religionen, Kulturen, Ethik Unterricht besonders wichtig sei:

Ja, ich würde sagen, Anstöße zu geben, um über doch sehr existenzielle Fragen einmal nachdenken zu können, äh, es soll offen bleiben, äh, also jetzt die Sinnfrage oder die Transzendenzfrage, die kommt ja nicht häufig vor, aber trotzdem wird es immer wieder mal berührt, es hat immer wieder die transzendente Dimension kommt da vor, und ähm und ich finde das gut und ich glaube das thematisiert, ich glaube die transzendente Dimension gehört zum Menschsein. (Raphael)

Dies lässt die Frage zu, wie Lernende mit diesem Nachdenken umgehen, welche für sich persönlich die genannte »transzendente Dimension« nicht als Teil ihres Menschseins begreifen.

Nachfolgend wird aus der gesetzlich vorgegeben positiven Religionsfreiheit im Artikel 15 (BV, 2000) abgeleitet, dass es in diesem Unterricht um ein positives Bild von Religion gehen solle. Religion will durch dieselbe Lehrperson als Bereicherung vermittelt werden:

[...] das ist, finde ich, die Kernaufgabe von Schule ähm, eben dann sich in einer multireligiösen Welt bewegen zu können, so Grundkompetenzen dafür zu haben, dann Respekt, Toleranz, Religionsfrieden und schon auch, ich versuche schon auch wir sind ja in der Schweiz und die Schweiz lebt ja nicht nur eine negative Religions-

freiheit wie Frankreich, sondern eine positive. Also ich versuche einen positiven Zugang zu Religion zu schaffen ähm, so Wertschätzung auch, dass das eine Bereicherung ist für die Gesellschaft, dass unsere Kultur davon immer noch geprägt ist, so in die Richtung, ja. (Raphael)

In folgender Aussage wird der christliche Wert der Barmherzigkeit mittels einer Lautverschiebung als für andere Religionen ebenfalls geltend gedeutet und so dessen Vermittelbarkeit legitimiert:

[...] weil ja gerade Ostern gewesen ist, gut, Ramadan ist auch gewesen, aber Ostern habe ich genommen, ähm, sind wir beim Christentum dran und es ist das Thema Barmherzigkeit und mit Barmherzigkeit können sie relativ wenig anfangen, weil, sie haben das Wort noch nie gehört, aber wenn du dann die Lautverschiebung b/w machst aha, Warmherzigkeit, Okay, was heißt das? Und nachher letztlich, nach diesen zwei Stunden ist es dann so darauf rausgelaufen, dass es ja ein Wert ist, der auch in anderen Religionen auftaucht, zum Beispiel, jetzt haben wir doch gerade Ramadan gehabt, Fastenmonat, es ist eine der Pflichten man muss ja den anderen/ich mache es so ein wenig mehr vergleichend. (Regula)

Schließlich finden sich Aussagen, welche als buddhistische gelesene Werte vermitteln wollen. Die untenstehende Aussage stammt von der gleichen Lehrperson, die an anderer Stelle des Interviews betont hat, nicht werten zu wollen und »Indoktrinierung« ebenfalls als vermeidenswert betrachtet:

[...] aber 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 Śākyamuni] Botschaften weitervermittelt werden. Also ich finde es eigentlich sehr humanistisch und das finde ich auch sehr schön im Buddhismus. (Mehmed)

Buddhistische Werte werden als wertvoll und daher vermittelbar eingestuft, indem betont wird, dass es wertvoll sei, wenn »andere das hören«, wobei nicht eindeutig klar wird, ob sich diese Aussage auch auf die Schule bezieht. Die Verknüpfung mit dem Humanismus dürfte auf eine Konzeptualisierung des Buddhismus in einem *Buddhist Modernist* Verständnis zurückzuführen sein.

Eine weitere Lehrperson äußert ebenfalls die Ansicht, dass Werte vermittelt werden können, welche sie mit dem Buddhismus in Verbindung bringt, auch wenn sie den Zusammenhang selbst in Frage stellt. Diese Lehrperson geht in umgekehrter Weise von für sie wichtigen Werten aus, wie etwa, »zu merken, was einem guttut«. Diese passen dann aus ihrer Sicht gut zu einer Unterrichtseinheit zum Buddhismus:

Ja also für mich, aber ich weiß nicht, ob das dann wirklich viel mit dem Buddhismus zu tun hat, für mich ist das einfach so, den Buddhismus zu unterrichten auch eine gute Gelegenheit, um auch ein wenig zu sagen, ja, ähm, also eben so ein wenig auch auf sich selber zu hören und zu merken, was einem guttut, dass man wie irgendwie gesund durch das Leben kommt, ein wenig so. (Barbara)

In nachfolgender Aussage sollen Lernende aus einer buddhistischen Geschichte etwas für ihr Leben lernen, was einem religiösen Lernen entspricht und damit der kulturkundlichen Prämisse des Diskurses entgegnläuft:

Ich finde es einfach mega spannend um mit ihnen so ein wenig den Buddha zu behandeln und so ein wenig, hey, also auch, ich finde der Buddha hat so viele schöne symbolische Sachen, ich habe gerade gestern so eine schöne Geschichte über den Buddha gehört, die ich ihnen dann heute auch erzählen will, so weil wir haben momentan mega so das Thema Druck und Stress und wegen Schnupperwoche, Stellwerktest, dies und jenes, und da habe ich gestern mega eine schöne Geschichte gehört von Thailand vom 17. Jahrhundert bei der im Kloster, als die Mönche gehört haben, dass ein Krieg kommt und sie hatten einen mega wertvollen Buddha so ein ganz ein großer goldiger, voller Licht und das sie nachher gefunden haben, der darf nicht kaputtgehen und haben ihn mit Lehm eingepackt äh (.) das ist etwas mega schönes Symbolisches um den Kindern zu erzählen: »He, auch du hast in dir drinnen so ein Lichtwesen, das jetzt halt gerade auch überschattet wird von allem«, und darum finde ich aber jeweils eben mit diesem Buddha, es hat schöne Geschichtchen, so ein wenig, aber man darf die ja dann auch mal erzählen ohne gerade im Religionsaspekt drinnen zu sein, ja. (Sandra)

Der letzte Satz deutet möglicherweise ein Bewusstsein für die Problematik des soeben Erwähnten an. Die Lösung scheint dabei diese Geschichte, im Widerspruch zum bereits Gesagten, als nicht mit Religion zusammenhängend zu rahmen. Eine weitere und mit der ersten kombinierbare Deutungsmöglichkeit des letzten Satzes wäre, dass die Lehrperson damit legitimieren will, wieso sie diese Geschichte im RKE-Unterricht behandelt, auch wenn diese nicht im »Religionsaspekt« enthalten sei.

Auch in anschließender Aussage wird impliziert, dass sich Lernende im Unterricht aus dem Buddhismus rausnehmen können, was ihnen gefällt, ohne Buddhist:in werden zu müssen:

[...] vom Unterricht her allgemein noch wichtig, dass man wie sagen kann, warum mir, MIR etwas nicht passt, oder? Ich muss ja nicht mit allem, ich, Schülerin muss ja nicht mit allem einverstanden sein, aber ich kann sagen: »Ich finde das nicht so gut, weil« und nicht einfach: »Ich finde das blöd«, weil das ist kein Argument, sondern, dass sie wie probieren zu untermalen: »Ja, dieser Aspekt gefällt mir, das

nehme ich/das würde mir auch gefallen, aber ich möchte jetzt nicht ein Buddhist jetzt deswegen werden, aber das gefällt mir, das finde ich schön«. (Regula)

In einer weiteren Aussage wird erneut betont, dass Lernende aus dem Buddhismus etwas für das eigene Leben lernen können, etwa aus den »Vier Edlen Wahrheiten«:

Spannend, also beim Buddhismus ist mir wie, ich persönlich finde eben gar nicht so, dass es eine Religion ist, ich persönlich finde so, es hat sehr viel Nahes, so Lebenstaugliches und ich schä/ich nehme es eigentlich meistens so gegen den Schluss, weil ich wie so ein wenig finde, sie können da wie so für ihr Leben am meisten daraus mitnehmen, ähm, also die Vier Edlen Wahrheiten gewichte ich jeweils stark, weil ich finde das ist so diese Selbstverantwortung, die mir wichtig ist, auch nicht ein Abschieben von Schuld. (Ines)

Nachfolgende Lehrperson hat mit den Lernenden länger über das Thema Glück gesprochen und auch buddhistische Konzepte aus einer religiösen Innensicht aufgegriffen, indem Lernmaterialien einer buddhistischen Gruppierung verwendet worden sind:

Ich habe so ein PDF gefunden, das ist, ich weiß jetzt grad gar nicht, ob das von einem Kloster gewesen ist von einem buddhistischen, geprägten Umfeld gewesen ist, aus dem ich dann so wie Sachen rausgenommen und ein wenig angepasst habe, genau, ähm (...) Ich mag mich jetzt gerade so erinnern, es war so wie ein Körper mit einer Skala und es ist wie darum gegangen, ähm von Freud bis Leid und man musste so Sachen einordnen, ähm zu denen man dann natürlich gut einen Bezug schaffen kann, aber die nicht jetzt explizit nur auf den Buddhismus angewendet werden können, genau. (Amélie)

Die folgende Aussage einer Lehrerin deutet die von ihr als buddhistisch verstandene Lebenshaltung auch als lernenswert für die Schüler:innen:

Ja, aber das ist so ein wenig ja, und ich finde auch einfach die Lebenshaltung, die die Buddhisten haben finde ich ganz eine spannende, es ist eigentlich das, was ich so ein bisschen möchte, dass meine Schüler sich ein wenig im Umgang mit anderen ein wenig in diesem Bereich bewegen, sag ich so ein wenig, eben ich akzeptiere alles andere genau so, solange es mich selber nicht stört, sage ich immer. Also stört, in meinen privaten Bereich Einfluss nimmt, in dem ich nicht mehr damit umgehen kann, so. (Selina)

Davon grenzt sich nachfolgende Aussage ab, wobei es sich hier um die Lehrperson handelt, die sich selbst als buddhistisch bezeichnet:

Und Buddhismus hat auch, diese Einstellung, diese Lebensphilosophie vom Buddhismus, finde ich auch, ist etwas was man den Schülern präsentieren oder zeigen kann, aber nicht irgendwie um sie einzuladen, dass sie auch in diese Richtung gehen, aber zeigen, es gibt verschiedene Arten auch von Auslebung von auch Kultur oder Religion auch, dass es eben nicht, die Moslems, die einen, das merke ich dann jeweils schon die muslimischen Kinder, die sind jeweils schon sehr ähm gradlinig denkend und das auch öffnen können und zeigen, eben, es gibt auch andere Religionen und Kulturen, dort ist es nicht so strikt oder, ja. (Nima)

Nebenbei wird in dieser Aussage *groupism* betrieben und religiösisiert, indem muslimische Kinder als jene konzeptualisiert werden, die mit Bezug auf Religion »gradlinig« denken, wobei der Buddhismus ihnen eine Offenheit zeigen kann, da dieser im Vergleich zum Islam weniger »strikt« ist. Damit wird generalisiert und in Stereotypen gedacht.

Weder in der Fachwegleitung noch im Lehrer:innenkommentar (Zangger et al., 2013b) finden sich entsprechende Aussagen. Im Gegenteil, die Fachwegleitung betont als Voraussetzung für die Fachwahl seitens der Lehrperson die »Bereitschaft zum Überdenken von Wertvorstellungen und zum Zurückstellen eigener Überzeugungen« (Pädagogische Hochschule 2017, S. 13).

Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird explizit auf die Grundlage der »weltanschaulichen und religiösen Neutralität« der Volksschule verwiesen. Der Unterricht soll »weder religiös vereinnahmend noch religionsfeindlich angelegt sein« (2013b, S. 8). Die Einführung in den Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik aus dem Lehrplan 21 zeigt schließlich Folgendes:

In der Perspektive Religionen, Kulturen, Ethik entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen. In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen. Dies trägt zur Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft bei. Es handelt sich dabei um einen Unterricht über Religionen, nicht um Unterweisung in einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 5).

Durch diese Passage findet eine Abgrenzung zum außerschulischen religiösen Unterricht statt und das *teaching in* wird vom *teaching about* separiert. Gleichzeitig

wird die Aussage gemacht, dass es in den Aufgabenbereich dieses Faches fällt, Lernende dabei zu unterstützen »ihre eigene Identität zu finden«, auch indem sie über »menschliche Grunderfahrungen nachdenken« und so ein Verständnis für verschiedene Wertvorstellungen entwickeln. Da die Fachperspektiven Ethik und Religionskunde in diesem Abschnitt des Lehrplans nicht getrennt werden, wird ermöglicht, die oben genannte Aussage auf verschiedene Arten zu lesen. Das Bilden der eigenen Identität durch ein Lernen von Wertvorstellungen mit Bezug zu menschlichen Grunderfahrungen aus verschiedenen Religionen wird somit nicht explizit von der Hand gewiesen. Auch ist unklar, wie die Lernenden lernen sollen, »selbstbewusst« mit dem »kulturellen Erbe« umzugehen. Auf welches kulturelle Erbe wird hier referenziert? Jenes der jeweiligen Lernenden oder auf ein kollektiv Gedachtes, (vermeintlich) christlich Geprägtes? Wie ist dieser Umgang zu lernen, wenn dieser »selbstbewusst« geschehen soll, ohne dabei Wertvorstellungen aus den Religionen und Weltanschauungen der Lernenden zu berühren? Überdies werden als religionsungebunden gedeutete Werte wie Toleranz nicht ausdrücklich getrennt von »existenziellen Fragen« (Jensen, 2017, S. 216), wie dem Nachdenken über die genannten menschlichen Grunderfahrungen. Dies lässt die Frage zu, ob diese Passage noch als rein kulturkundliches Lernen (Frank, 2015) gelesen werden kann.

Auch in weiteren Abschnitten des Lehrplans (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) finden sich Aussagen zur Thematik der Normativität. In RKE 3.2b etwa ist davon die Rede, dass Lernende »positive, ambivalente und negative Wirkungen von Religion einschätzen können«. Dies lässt die Frage zu, was hier als Maßstab für »negativ« und »positiv« angesehen wird. Diesen können die Lehrpersonen oder die Lernenden anscheinend selbst setzen. Eine »negative« Wirkung einschätzen zu können, bedingt allerdings vorerst eine Klärung und Aushandlung des Begriffs »negativ«, der bereits eine Wertung enthält.

Wenn bei RKE 4.4 davon die Rede ist, dass Lernende »vereinnahmende Tendenzen weltanschaulicher und religiöser Gruppen erkennen und aus verschiedenen Perspektiven betrachten sollen«, ist ebenfalls ein Werten darüber notwendig, was als vereinnahmend gilt und was nicht. Die Kriterien, die dieser Einteilung zugrunde liegen sollen, sind wiederum nicht expliziert. Einige Lehrpersonen arbeiten in diesem Zusammenhang auch mit dem religionswissenschaftlich überholten Konzept der »Sekten« (Regula und Selina), im Sinne von vereinnahmenden Gemeinschaften, was eine vom Lehrplan nicht explizierte aber, wie diese Aussagen belegen, mögliche Deutung des Begriffs ist. Durch solch eine Fremdzuschreibung des Sektenbegriffs wird eine religiöse Gemeinschaft wiederum bewertet.

Mit Bezug auf die Kompetenz 4.5c sollen Lernende »religiös sowie nichtreligiös begründete und religionskritische Positionen in konkreten Situationen auf ihre Anliegen prüfen und einschätzen«. Als verbindliche Inhalte sind folgende Begriffe aufgeführt: Tradition, Freiheit, Identität, Toleranz. Der Begriff »Einschätzung« for-

dert eine klare Abgrenzung desselben zu einem Bewerten heraus, wobei sich dazu keine Ausführungen finden lassen.

Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013) wird ein religiöses Lernen verfolgt, wenn Lernende gerade durch die »Fremdheit« des Buddhismus und Hinduismus dazu angeregt werden sollen, über das eigene Leben nachzudenken (Bracht, 2013, S. 4). Eine klare Aufforderung zum Bewerten von buddhistischen Symbolbeständen wird anschließend gemacht, wenn Lernende eine Diskussion dazu führen sollen, ob »Wiedergeburt und Nirvana Fluch oder Segen« (Bracht, 2013, S. 56) seien.

In gewissen religionswissenschaftlichen Publikationen zur Einführung in den Buddhismus, wie in jenen von Landaw und Bodian (2017) oder von Brück (2007), zeigen sich positive Bewertungen von Buddhismus, ebenso in den Medien (vgl. IV, 2.5).

Exkurs: Das Verhältnis von Ethik und Religionskunde aus Sicht der Lehrpersonen

In vorliegender Analyse zeigt sich aus Sicht der Lehrpersonen eine Unklarheit darüber, was der Platz von Ethik²³ in religionskundlichen Unterrichtssequenzen sein soll, da Werte hier explizit ein Thema sind. Im Anschluss stellt sich für Lehrpersonen die Frage, ob eine klare Trennung von der Religionskunde beibehalten oder gar verstärkt werden soll oder nicht. Die erste Aussage nimmt auf die Ausbildung Bezug:

[...] hm ich habe so in der Ausbildung das Gefühl gehabt, man hat sich so gesträubt [in der Ausbildung] (.) ähm das (die Ethik) mit der Religion zu vermischen und ich habe das wie ein wenig schade gefunden und ich mache das jetzt wie im Unterricht, ich weiß nicht, das hat wahrscheinlich schon irgendeinen Ansatz dahinter, warum man das nicht macht, aber ich glaube, das fände/hätte ich finde ich interessant und ich merke, das ist auch das, was die Schüler spannend finden so ein wenig zu sehen, wie denken sie dann auch und ja, genau. (Amélie)

Amélie hat dabei die bereits erwähnte Aussage getätigt, dass sie zum Thema *Leiden* auch Material von einer buddhistischen Gruppierung einsetzt.

23 Ethik wird hier verstanden als ein Teilbereich der Philosophie. Deren Gegenstand ist »das menschliche Handeln, sofern es einem praktischen Sollen genügt und zugleich eine allgemeine Verbindlichkeit zum Ausdruck bringt. Es ist auch die Aufgabe der E., das Streben nach der Seite des Guten – der moralischen Werte und Normen – hin als sinnvoll zu begründen und zu zeigen, was das sich in moralischen Normen und Werten artikulierende Gute ist« (Precht & Burkard, 2008, S. 163). Im Diskurs wird im Teilbereich Ethik eine säkulare Ethik (Pfister, 2011) zugrunde gelegt, sichtbar im Lehrmittel »Schauplatz Ethik 7–9« (Pfeiffer et al., 2021).

Folgende Lehrperson behandelt die zwei Fachbereiche nicht als getrennt. Dabei handelt es sich um dieselbe Lehrperson, die auch buddhistische Werte als vermittlungswert betrachtet:

Ich habe jetzt viel so Überthemen, eben zum Beispiel Akzeptanz und Toleranz habe ich als Überthema gehabt und nachher bin ich dort einerseits in die Religionen rein und andererseits haben wir sehr viele ethische Themen diskutiert. (Sandra)

Aufgrund dieser Aussage lässt sich nicht eruieren, wie Ethik hier verstanden wird. Wird auf eine säkulare Ethik, im Sinne des Lehrmittels »Schauplatz Ethik 7–9« (Pfeiffer et al., 2021) referenziert oder geht es um religiöse Ethik oder eine Mischform?

Nachfolgende Lehrperson wünscht sich ein Wahlfach für die 3. Sekundarklasse, um in den vorherigen Klassen aufgebautes religionskundliches Wissen auf ethische Fragestellungen zu beziehen:

Meine Vision ist so ein wenig in der 3. Sek den Schwerpunkt so ein wenig im Bereich Ethik zu legen und im Vergleich von diesen fünf Religionen, also so zum Beispiel, dass man anschaut: sterben, was heißt das ethisch und was heißt das in diesen fünf Religionen? Wie beerdigt man, was/einfach so, bei dem sie eigentlich wie mit ihrem Wissen, welches sie vorher in zwei Jahren zusammen gesammelt haben, dass dann dort anwenden können oder ich weiß doch auch nicht, kann auch sein: was heißt heiraten, was heißt erwachsen werden, also, einfach so das Ganze ein wenig globaler anzuschauen. (Selina)

Raphael gibt dabei an, diese zwei Bereiche klar zu trennen: »[...] da kommt natürlich noch das Fach Ethik hinzu. Also, ich mach in der 1. Sek die fünf großen Weltreligionen durch und in der zweiten Sek habe ich nur noch eine Wochenlektion, dann eben Ethik«. Nima gibt ebenfalls an, die beiden Bereiche klar zu trennen. Regula gibt an, die Bereiche zu trennen, auch aufgrund der verschiedenen Lehrmittel, schlägt dann jedoch vor, Buddhismus zukünftig in den Sequenzen zum Fachbereich Ethik zu behandeln. Ines trennt die Bereiche ebenfalls.

Diskussion: Wertevermittlung auf nicht kulturkundlicher Grundlage

Konkret zeigt sich in den analysierten Dokumenten, dass Werte aus einzelnen Religionen oder solche, die als religionsübergreifend konzeptualisiert werden, als vermittlungswert betrachtet werden und ebenso über Religionen gewertet wird. Dies widerspricht, wie bereits dargelegt, der kulturkundlichen Prämisse des Diskurses und führt zu einer verengten Sicht auf Religion(en). In Anlehnung an Frank (2015) zeigt sich auch eine sogenannt »lebensweltliche Rahmung« von

Vermittlungsabsichten. Ziel solchen Unterrichts ist es, den Lernenden »Religion nahezubringen«. In der Sekundarstufe I findet sich in dieser Rahmung dabei laut Frank (2015) die Tendenz, Lernende dazu aufzufordern, die thematisierte Religion zu beurteilen, wie dies etwa im Lehrmittel von Bracht (2013) geschieht. Damit werden gesellschaftlich bestehende Wertungen teilweise reproduziert oder positive und negative Religionsbilder verstärkt (Frank, 2015, S. 53). In zwei Beispielen wollen Lehrpersonen die Fachbereiche Ethik und Religionskunde zusammenführen, wobei dieselben Lehrpersonen auch Werte aus dem Buddhismus vermitteln wollen.

3.3 Die christliche Grundlegung der alsmittlungswert betrachteten Werte

Ein in verschiedenen analysierten Dokumenten anzutreffendes Deutungsmuster ist das Vorhandensein von christlichen Grundwerten. Exemplarisch sei folgende Aussage einer Lehrperson zitiert:

Ich komme aus dem christlichen Hintergrund, für mich ist ganz klar so irgendwann, he, so der Klügere gibt nach, der Esel bleibt stehen, lass es gut sein, es ist ok, seine Haltung so, und dann merke ich ganz viel, ich habe ungefähr 50 % Muslime und bei ihnen ist: ›Hey nein, Rache oder, ich muss das zurückgeben, das muss man rächen und das geht gar nicht, und wenn ich das jetzt so stehenlasse, dann nachher gelte ich als schwach und dann bin ich niemand‹ und ich habe immer gedacht: ›Es ist für mich so schwierig‹, und irgendwann habe ich verstanden: ›Aha, der Unterschied ist einfach, dass die Christen Jesus als Erlöser anerkannt haben und sie müssen nicht kämpfen‹. (Selina)

Muslim:innen werden in dieser Aussage als homogene Gruppe konzeptualisiert, die in ihrem Streitverhalten angeblich zwangsläufig durch Religion beeinflusst wird. Sich rächen zu wollen als typisch muslimische Eigenschaft zu deuten ist dabei anti-muslimischer Rassismus (Attia, 2013; Keskinkilic, 2019). Andere Religionen werden vom eigenen christlichen Verständnis ausgehend gemessen und beurteilt (Alberts, 2017) und es zeigt sich eine Verknüpfung von Wertvorstellungen mit dem dahinterliegenden Religionsbegriff. Die christliche Religion und Kultur wird als »wir« verstanden, in Abgrenzung zu einem »fremden« Anderen, was in diesem Fall zu einem *othering* (Lingen-Ali & Mecheril, 2016) führt.

Wie sich in einer weiteren Interviewpassage zeigt, kann auch bei einer Lehrperson, die sich selbst nicht als religiös oder praktizierend bezeichnet, eine Referenz zu christlichen Werten stattfinden:

[...] als sich dann die Möglichkeit angeboten hat um diese RKE, also damals noch RuK [Religion und Kultur], Ausbildung zu machen, habe ich gedacht: Ah, das wäre noch cool, das ist etwas, das mich interessiert, ich möchte nicht eine religiöse Ausbildung in dem Sinne machen, ich empfinde mich in dem Sinne nicht, also ich bin

zwar christlich aufgewachsen, ich denke die christlichen Werte die sind mir wichtig, aber ich bin nicht, ich könnte dir jetzt nicht vieles aus der Bibel zitieren, so wie ganz viele Leute, und das ist aber eine super Möglichkeit gewesen um das zu machen und ein neues Fach kennenlernen, neue Inhalte, es ist auch eine Kulturvermittlung. Für mich ist es viel auch eine Kulturvermittlung, weil wir haben hier ja viele, die nicht Christen sind, ähm und ja, ich probiere jeweils viel vergleichend zu arbeiten. (Regula)

Diese »christlichen« Werte werden in Verbindung mit der kulturvermittelnden Funktion des Faches genannt, welche die nicht christlichen Lernenden als Adressat:innen betrachtet.

In der Fachwegleitung (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017) und dem Lehrer:innenkommentar zum »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) findet sich indes keine Referenz auf christliche Werte. Im Lehrplan steht in den allgemeinen Grundlagen zum Gesamtlehrplan allerdings folgende Passage niedergeschrieben, welche die Referenz der Lehrpersonen auf christliche Werte stützt:

Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten:

- Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus.
- Sie ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral.
- Sie fördert die Chancengleichheit.
- Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter.
- Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung.
- Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt.
- Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen.
- Sie geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aus und geht konstruktiv mit Vielfalt um.
- Sie trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c, S. 5)

Hier werden »christliche Wertvorstellungen« und »konfessionelle Neutralität« nicht als Widerspruch verstanden (Bleisch, 2015). Ebenso werden christliche mit humanistischen Werten assoziiert (Alberts, 2017; Jensen, 2017), wobei nicht genauer ausgeführt wird, welche Werte in diesem Verständnis unter den platzierten Begriffen subsumiert werden. Diese Lehrplansetzung wird gestützt durch rechtliche Grund-

lagen. So heißt es im Zürcherischen Volksschulgesetz mit Bezug auf den gesamten Unterricht:

Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert (§ 2 Abs. 1 VSG). Diese liegen auch dem Zürcher Lehrplan 21 zu Grunde. Themen auf dem Hintergrund der christlichen Kultur und ihrer Traditionen sind im Schulunterricht erlaubt und entsprechen der Schultradition im Kanton Zürich. Sie stehen im Einklang mit dem Bildungs- und Integrationsauftrag der Volksschule. Die religiösen Gefühle von Schülerinnen und Schülern sind zu respektieren. Sie dürfen nicht zu bekenntnismässigen oder religiösen Handlungen angehalten werden (Art. 15 Abs. 4 BV). (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2020a, S. 3)

Im erwähnten Volksschulgesetz wird bei § 2, Absatz 1 ergänzt:

Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. Dabei wahrt sie die Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht. Sie fördert Mädchen und Knaben gleichermaßen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2020a, S. 3)

Diese Grundlegung scheint wiederum in der Diskurslogik kein Widerspruch zu der bereits erwähnten »konfessionellen und politischen Neutralität«, welche das Bildungsgesetz (§ 4) einfordert, darzustellen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2020b).

Schließlich findet sich im Lehrplan 21 folgender Abschnitt in der Einführung zum Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik:

Grundkenntnisse christlicher Traditionen und Werte sind nicht nur für christlich sozialisierte Schülerinnen und Schüler, vielmehr gerade auch für solche ohne oder mit anderer Religionszugehörigkeit wichtig, um sich kompetent in Kulturen und Gesellschaft zu orientieren. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Da in diesem Abschnitt »in Kulturen und Gesellschaft« erwähnt wird und Kulturen hier im Plural aufgeführt werden, könnte diese Aussage jedoch auch für andere religiöse und kulturelle Traditionen gemacht werden, die sich in dieser Gesellschaft zeigen. Das Christentum wird jedoch als am prägendsten etabliert.

Im Lehrmittel von Bracht (2013) wird mehrfach auf einen Vergleich mit »christlichen Glaubensvorstellungen« (S. 4) verwiesen, wobei gar angeleitet wird zu überlegen, »ob und wie es möglich ist, dass das Christentum den Hinduismus (und auch andere Religionen, wie Judentum, Islam und Buddhismus) als gleichwertig anerkennt« (S. 74). In den anderen analysierten Lehrmitteln (Bühler et al., 2009; Zang-

ger et al., 2013a) wurden die Kapitel zum Christentum nicht betrachtet und in den analysierten Kapiteln zu Buddhismus finden sich keine solchen Vergleiche oder Setzungen.

Diskussion: Die Sonderstellung christlicher Werte

Die vorhergehende Analyse zeigt, dass das Christentum in Bezug auf Werte im Diskurs eine bevorzugte Position einnimmt. In Aussagen von Lehrpersonen und in Lehrplangrundlagen werden christliche Werte explizit, oder im Falle des Fachlehrplans indirekt und implizit zum Vergleichsmaßstab, an dem andere Religionen gemessen werden (siehe auch die Forschungen von Alberts, 2017; Jensen, 2017), was auch zusammenhängend mit dem bereits erläuterten Weltreligionenparadigma zu lesen ist. Rissanen et al. (2020) sprechen in ihrer Forschung mit Bezug auf Finnland daher von einer »christlichen Linse« im religionskundlichen Unterricht. Mit Bezug auf die Schule als Institution kann dabei im deutschsprachigen Raum nach Aliyeh Yegane Arani (2020) von einem »monoreligiösen Habitus« gesprochen werden, indem in Bezug auf Strukturen wie den Schulkalender oder auch Norm- und Wertvorstellungen in Bezug auf Ernährung, Kleidung und Verhaltensweisen nach wie vor von christlich assoziierten Vorstellungen ausgegangen wird. Die Anlehnung an christliche Werte wird, wie im erwähnten Lehrplanausschnitt ersichtlich, darüber legitimiert, dass das Christentum in der Schweizer Gesellschaft am prägendsten sei. Wie jedoch Rolf Bergmeier (2016) in seiner Kulturgeschichte Europas feststellt, prägen bereits seit langer Zeit verschiedenste religiöse und kulturelle Einflüsse den europäischen Kontinent. Viele der heute als christlich ausgewiesen Werte sind ebenso in anderen, früheren oder zeitgleich auftretenden Kulturen und Religionen sowie Weltdeutungen vorhanden gewesen. Dies lässt mit Bezug auf die durchgeführte Analyse die Frage zu, warum trotz der gegebenen religiösen und weltanschaulichen Pluralität der Schweiz (vgl. II, 1.1) weiterhin an dieser Sonderstellung des Christentums festgehalten wird.

Mögliche Erklärungen hierzu können Forschungen zur Stellung des Christentums in gesellschaftlichen Diskursen liefern. In der öffentlichen Aushandlung wird das Christentum demnach häufig mit »westlicher« Religion gleichgesetzt, wobei dieses durch die Aufklärung sowie Modernität und Geschlechtergleichstellung geprägt sei, welche als erstrebenswerte Werte betrachtet werden (Daniel, 2016, S. 149). Christliche Werte werden als soziale Werte aufgefasst, die vermittlungswert sind. Die innerreligiösen Widersprüche zwischen christlicher Religionsgeschichte und christlicher Ethik werden vermutlich ausgeblendet, beispielsweise das Gefälle zwischen popagierter Nächstenliebe und durchgeführten Kreuzzügen, während ähnliche Widersprüche bei anderen Religionen in den Fokus rücken (Rommelspacher, 2017). Das Christentum wird in der Gesamtbevölkerung mit positiven Werten assoziiert, wie dies in der NFP 58 Studie nachgewiesen werden konnte. Dies trifft

auch auf die bereits erwähnten religiös Distanzierten zu (Stolz, J. et al., 2011). Zusammenfassend kann festgehalten werden: »Das Christentum [wird] als die eigene Religion angesehen, zu der man trotz aller Kirchenkritik ein relativ positives Verhältnis hat« (Stolz, J. et al., 2011, S. 29). Dabei ist sowohl das Christentum wie auch der Buddhismus in der Schweiz etwa im Fernsehen bis vor einiger Zeit meist konfliktfrei portraitiert worden (Eugster et al., 2010). Birgit Rommelspacher (2017) stellt fest, was in dieser Forschung ebenfalls sichtbar geworden ist: Der Wunsch nach oder Anbindung an christliche Werte im öffentlichen Leben ist nicht zwangsläufig an eine eigene christliche Religiosität gebunden. Dieser Wunsch mag vielleicht einer Hoffnung auf Kontinuität geschuldet sein, wenn von einer ausschließlich christlichen Prägung der Vergangenheit Europas ausgegangen wird. Wie an anderer Stelle erläutert, ist religiöse Pluralität jedoch historisch gesehen kein neues Phänomen (Bardon et al., 2015; Baumann, M. & Behloul, 2005; Kippenberg & von Stuckrad, 2003; Rouméas, 2015).

3.4 Konsensuelle Werte mit Bezug auf das Fachgefäß Religionen, Kulturen, Ethik: Toleranz

Im Diskurs lassen sich Werte eruieren, welche in allen analysierten Dokumenten vorhanden sind. Diese präsentieren einen scheinbaren Konsens darüber, was in Bezug auf Werte als vermittlungswert gilt. Von Stuckrad (2013) hat dies als »implizites Wissen« bezeichnet, über das in einer bestimmten Gesellschaft oder Gruppe ein stiller Konsens herrscht (S. 10).

Durch diese Analyse enthüllt sich, dass im vorliegenden Diskurs »Toleranz« als ein solcher Konsenswert gilt. Obschon dieser Konsens über die Wichtigkeit der Vermittlung von Toleranz vorliegt, sind unterschiedliche Vorstellungen vorhanden, wie dieser Begriff verstanden werden soll. Dabei werden im Diskurs außerdem auch weitere, als bedeutungsähnlich konzeptualisierte Begriffe verwendet, wie nachfolgend erläutert wird. In Bezug auf die Begrifflichkeit lässt sich festhalten: Der lateinische Wortursprung *tolerare* kann entweder im neueren Wortsinn der »Rücksichtnahme und Aufgeschlossenheit« verstanden werden, welcher seit dem 19. Jahrhundert vorherrscht, oder im älteren Wortsinn, des »er-dulden Müssens« von anderen, in diesem Falle religiösen, Orientierungen (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache, 2023a). Weitere diskursspezifische Deutungen werden nachfolgend dargelegt. Der Gedanke, Toleranz für verschiedenste religiöse und weltanschauliche Orientierungen in einer multi-religiösen und multi-weltanschaulichen Gesellschaft zu fördern, geht auf historische Entwicklungen und politische Setzungen zurück, die im Kapitel II, 1.3 ausgeführt worden sind. Nach Hamid Reza Yousefi und Harald Seubert (2013) wird Toleranz heute gesamtgesellschaftlich als Wert größter Wichtigkeit erachtet, was dessen Aufnahme in den globalen schulischen Diskurs ansatzweise zu erklären vermag. In den bereits erwähnten *Toledo guiding principles on teaching about*

religion or belief der OSCE aus dem Jahr 2007 finden sich folgende Aussagen mit Bezug auf Toleranz:

It is important for young people to acquire a better understanding of the role that religions play in today's pluralistic world. The need for such education will continue to grow as different cultures and identities interact with each other through travel, commerce, media or migration. Although a deeper understanding of religions will not automatically lead to greater tolerance and respect, ignorance increases the likelihood of misunderstanding, stereotyping, and conflict. (OSCE, 2007, S. 9)

Dabei wird die direkte Wirkung von religionskundlichem Wissen auf Toleranz relativiert, aber im Gegenzug betont, dass es Intoleranz zu verhindern gelte, die Negativfolgen mit sich bringe. Als ein konkretes Lernziel wird schließlich aufgelistet: »*Attitudes of tolerance and respect for the right of individuals to adhere to a particular religion or belief system. This includes the right not to believe in any religious or belief system*« (OSCE, 2007, S. 48). Insgesamt findet sich das Wort Toleranz über 140-mal im gesamten Text, wobei immer wieder auf Intoleranz als Gegenstück verwiesen wird, welche es zu vermeiden gelte.

Wie auch in den grundlegenden, staatenübergreifenden Dokumenten, ist Religion im Lehrplan 21 laut Einleitungstext zum Fachbereich primär darauf ausgerichtet, das friedliche Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft herzustellen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b). Toleranz wird als eine aktive Haltung verstanden, die auf das außerschulische Zusammenleben angewandt werden soll. Hier wird demnach davon ausgegangen, dass dieser in der Schule vermittelte Wert transferierbar ist und im Sinne einer Handlungskompetenz im außerschulischen Leben danach Anwendung finden kann. Dies wird durch RKE 5.4 verdeutlicht, wenn es heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinschaft aktiv mitgestalten« (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a).

Im Lehrplan wird mehrfach der Begriff *Respekt* verwendet. Etwa unter RKE 4.2d, wenn es heißt, dass Lernende »Angehörigen verschiedener Religionen und Weltansichten begegnen und respektieren, wie sie in ihrer Lebensgestaltung Traditionen einbeziehen«. Ebenso ist von einem »Respektieren« von Festzeiten die Rede (4.3c), wobei auch säkulare Gedenktage genannt werden. Weiter heißt es: »Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen²⁴ und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen«.

24 In den analysierten Dokumenten findet sich mehrfach der Begriff »religiöse Tradition(en)«, dabei wird nicht ausgeführt, warum dieser gewählt worden oder was darunter zu verstehen ist. Dieser Begriff wird in dieser Arbeit verwendet, wenn er so in den Diskursdokumenten vorkommt. Ansonsten wird der Begriff der Religion(en) bevorzugt, da nicht suggeriert werden soll, dass Religion(en) sich in erster Linie auf eine Tradition, im Sinne von etwas über die

Explizit um Respekt geht es überdies bei RKE 4.4., wobei bei RKE 4.5 auch der Begriff »Toleranz« genannt wird. Hierbei wird nicht weiter ausgeführt, wie respektieren oder Toleranz hier verstanden werden. Aufgrund der dargelegten Verwendung wird jedoch vermutlich von einer Bedeutungsähnlichkeit der zwei Begriffe ausgegangen. Die Konkretisierung muss in diesem Fall durch Lehrmittel und die Lehrpersonen vorgenommen werden, was Interpretationsspielraum offenlässt.

Diese in internationalen Positionspapieren und im Lehrplan explizierten Leitgedanken wurden bei der Einführung des Faches im Kanton Zürich für das Lehrmittel »Blickpunkt 3« übernommen (Zangger et al., 2013a, 2013b, 2013c). Wie M. Zangger zusammenfasst, stand aus politischer Sicht zu dieser Zeit (2013) im Vordergrund, dass dieses Lehrmittel mittels Toleranzbildung zum gesellschaftlichen Frieden beitragen sollte, da vor dem Hintergrund von 9/11 die Integration, insbesondere von muslimischen Gemeinschaften, sowie die Verhinderung einer Radikalisierung von Jugendlichen als zentral erachtet wurde.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) heisst es in Bezug auf den zu erlernenden Umgang mit religiöser Vielfalt: »Das vorliegende Buch möchte einen Beitrag dazu leisten, dass wir die Vielfalt von Religionen vor der eigenen Haustüre bewusster wahrnehmen, um sie als Bereicherung unserer eigenen Kultur schätzen zu lernen oder auch in Abgrenzung von ihnen unsere eigene Identität zu gewinnen« (S. 7). Ähnlich wie im Lehrplan geht es um ein Erlernen des Zusammenlebens unter den Bedingungen religiöser Vielfalt. Nebenbei sei angemerkt, dass Religionen hier als »Bereicherung« postuliert werden.

Im Lehrmittel von Bracht (2013) ist davon die Rede, dass die verschiedenen Glaubensvorstellungen sich »gegenseitig tolerieren« sollen. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, Regeln aufzuschreiben, die für die »gegenseitige Toleranz der Religionen unbedingt notwendig sind« (S. 73). Damit wird versucht, Toleranz über das Aufstellen von Regeln einzufordern.

Das Toleranzverständnis von Lehrpersonen

Bei den Lehrpersonen finden sich verschiedene Vorstellungen von Toleranz, die im Folgenden analysiert werden. Es finden sich einerseits Aussagen, die ein jeweiliges Verständnis von Toleranz als Wert vermitteln wollen und andererseits solche, die die eigene Toleranz im Sinne der bereits erwähnten »Rücksichtnahme und Aufgeschlossenheit« (DWDS, 2023a) oder Intoleranz offenbaren. Nachfolgend seien zuerst die Verständnisse von Toleranz dargelegt, die Lehrpersonen haben, wobei zum Teil Vermittlungsabsichten mitgeäußert werden. Ines versteht unter Toleranz folgendes:

Zeit hinweg in einer bestimmten Gruppe Entwickeltes und Widergegebenes (DWDS, 2023b), bezieht. Vielmehr soll auch Innovation und Fluidität mitgedacht werden.

Es geht mir mehr darum, dass es etwas bewirkt bei ihnen, dass es so ein wenig anregt, um Sachen anzugehen, vielleicht auch mal angeregt zu werden durch den Unterricht und dann selber merken, ah jetzt sehe ich das wieder, von dem haben wir doch erst gerade gesprochen, so ein wenig diese Offenheit auch und wirklich so ein wenig auch eine Toleranz zu fördern zwischen ja, es ist ein wenig mein kleiner Beitrag gegen Rassismus eigentlich, ja. Rassismus, Fremdenangst, so ein wenig, ja und die ethischen, jetzt auch sowieso noch mehr die ethischen Sachen die reinkommen, dass ich viel mehr dann auch noch gewichte. (Ines)

Hier wird Toleranz als Rassismus Prävention verstanden und an Ethik angeschlossen. Begrifflich wird auch von Offenheit gesprochen. Mit Bezug auf die Theorie von Rainer Forst (2003) und seinen Toleranztypen kann hier von einer Respekt- oder gar einer Wertschätzungskonzeption von Toleranz ausgegangen werden. In diesem Verständnis soll Respekt eine moralisch begründete wechselseitige Achtung sein, wobei alle Mitglieder der Gesellschaft als gleichberechtigt gelten. Die Ideen der anderen müssen hierbei jedoch nicht als ethisch gut angesehen, sondern lediglich toleriert werden. Bei der Wertschätzungskonzeption gelten schließlich auch die Überzeugungen der anderen als ethisch wertvoll.

Die Lehrperson Matthias sieht die Funktion des Faches darin, dass die Lernenden den »Verständnis« entwickeln, womit wiederum an eine Respekt- oder gar Wertschätzungskonzeption von Toleranz angeknüpft wird:

[...] der Zielsetzung, dass man mit dem ja eben auch, finde ich total sinnvoll, Verständnis entwickelt, und damit natürlich Konflikte nicht verhindert, aber ein Stück weit auch vorbeugen, das gesellschaftliche Miteinander positiv formuliert ermöglichen kann, finde ich natürlich auch aus einem persönlichen, aus dem Menschsein heraus, ähm, hat das Fach seine Berechtigung. (Matthias)

Regula ergänzt, dass es ihr für die Lernenden wichtig sei, dass diese: »Offenheit, Empathie haben, dass es verschiedene Sichtweisen gibt und das, ja, dass es eben auch vor allem auch ganz viele Gemeinsamkeiten hat«. Als Begründung der geforderten Offenheit werden die »Gemeinsamkeiten« betont. Dies lässt die Frage zu, ob Regula davon ausgeht, dass diese vermuteten Gemeinsamkeiten die Empathie erleichtern.

Manche Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit der Umsetzung von Toleranz im außerschulischen Leben und bringen zum Ausdruck, dass ihnen dieser Wert persönlich, unabhängig von ihrer Rolle als Lehrperson wichtig ist. Einerseits, indem sie sich dieses Fach auch als Bürger:innen wünschen und andererseits wenn angedeutet wird, dass sie Toleranz aufgrund eigener negativer Erfahrungen von Intoleranz gegen die ihnen von außen zugeschriebene Religion und/oder Kultur als besonders

zentral erachten.²⁵ So »fehle« Toleranz in der Gesellschaft und dieses Schulfach könne diese herstellen, wie folgende Aussage von Amélie illustriert. Dabei wird auch der Begriff der Akzeptanz verwendet:

[...] aber ich finde, wenn man so schaut, was brauchen die Schüler nachher im Leben, ist es sicher eines von den wichtigeren Fächern, ähm, ja, ja und so Toleranz, Akzeptanz das ist genau das, was wir brauchen heutzutage und wenn man links und rechts schaut, ist es das, was noch fehlt, ähm, ja genau. (Amélie)

Eine andere Auslegung von Toleranz lässt sich bei dieser Lehrperson ermitteln:

Eines von den wichtigsten Fächern (lacht) in der Schule und zwar weil ich finde es ist/es ist für mich dieses Fach bei dem es um überfachliche Kompetenzen geht zu einem großen Teil, bei dem es darum geht, ein lebensfähiger Mensch in einer sehr heterogenen Gesellschaft zu werden, bei dem es darum geht, andere akzeptieren zu können, wie sie sind, am besten noch mit: Ich verstehe, warum sie anders sind als ich, das wäre für mich sowieso das zweite große Ziel im RKE Unterricht, was aber eben bedingt, dass ich Fragen stellen muss, dass ich neugierig sein muss, dass ich Interessen haben muss. Heißt für mich nicht, dass ich alles gut finden muss, dass ein Schüler alles gut finden muss, aber dass er sich damit auseinandersetzen muss und akzeptieren: ok, die sind anders als ich und die machen es anders als ich und das ist so der Hauptpunkt für mich. (Selina)

Toleranz wird als ein Verstehen, dass Dinge bei »anderen« anders sind, gedeutet. Hier soll demnach gelernt werden, die Pluralität von Weltanschauungen als »Notwendigkeit« (Eberhardt, 2020) zu akzeptieren, wobei erneut von der Abgrenzbarkeit eines Eigenen und eines Fremden ausgegangen und betont wird, dass Toleranz nicht heiße, dass man »alles gut finden muss«. In Anlehnung an die Toleranzkonzeptionen von Forst (2003) könnte hier eine Erlaubniskonzeption zu Grunde liegen. Dabei soll die Minderheit die öffentliche Ordnung nicht stören, wobei Gleichberechtigung nicht das Ziel ist, sondern Toleranz als ein Erdulden ausgelegt wird. Eine hier ebenfalls denkbare Koexistenzkonzeption stellt die Konfliktvermeidung mittels Toleranz ins Zentrum. Toleranz wird demnach als Mittel zum Zweck gedeutet, hier dem Zurechtfinden in einer »sehr heterogenen Gesellschaft«.

Gewisse Lehrpersonen äußern sich auch dazu, wie sich Toleranz ihrer Meinung nach im Unterricht durch das Verhalten der Lernenden zeigt. Folgend wird Toleranz als Abwesenheit von negativen Bewertungen und Bemerkungen definiert:

25 Diese Aussage wurde nach dem Interview in einem weiterführenden Gespräch getätigt und kann daher nicht wörtlich zitiert werden.

Also ich habe das Gefühl, die Toleranz ist sicher gewachsen durch den RKE-Unterricht innerhalb von der Klasse, und es ist auch so, sie zollen sich mega Respekt wenn jemand aus/also ich rufe nicht so mega institutionalisiert jemanden nach vorne für einen Beitrag, das mache ich wie nicht, aber manchmal erzählen sie von sich, und das ist dann so, da sagt man dann auch nichts darüber, weil das ist die Religion und das ist, da darf man nichts darüber sagen so, genau. (Amélie)

Bei dieser Aussage wird impliziert, dass Kommentare von Lernenden in Bezug auf religionsbezogene Äußerungen von anderen nicht sein dürfen. Pluralität soll ausgehalten werden, indem man sich Kommentaren enthält. Auch die Abwesenheit von Lachen wird als Indikator von Toleranz im Unterricht betrachtet, wie folgende Aussage der gleichen Lehrperson zeigt:

Ähm, ich habe ganz am Anfang so ein wenig Gesprächsregeln definiert und ich habe wie so gesagt, man darf alle fragen, aber man muss immer respektvoll gegenüber den verschiedenen Religionen und Kulturen sein, ähm, man darf seine Meinung äußern und ändern, also das habe ich/also ich finde, das ist immer wichtig im Unterricht, dass man das/aber ich finde in Religion und Kultur ist es doch noch einmal ein bisschen wichtiger, finde ich, weil und eben halt das mit dem Lachen, wir lachen nicht über Religionen oder religiöse Praxen äh Praktiken. (Amélie)

Mit Bezug auf die Umsetzung von Toleranz im eigenen Unterricht wird diese in folgender Aussage als gelebter Respekt, der über sachliche Information aufgebaut werden kann, verstanden. Dabei liegt vermutlich wieder die bereits erwähnte Respekt- oder gar Wertschätzungskonzeption zu Grunde (Forst, 2003). Von den Lernenden wird eine aktive Umsetzung des erworbenen Wissens erwartet, welche nicht nur Verständnis, sondern überdies Anteilnahme am religiösen oder weltanschaulichen Leben der anderen beinhalten soll:

Ja, das ist halt der Respekt, dass man, und das ist, glaube ich, auch der Sinn, ich informiere warum, warum ist jetzt ähm heute irgendwie äh der [Name eines Schülers] nicht da? Ja, er feiert heute Diwali. Also, er ähm, dass man wie weiß, oder am nur schon die Orthodoxen, wir haben viele aus dem Balkan, Serbisch-Orthodoxe, am 6. Januar feiern sie Weihnachten und dass man das weiß und vielleicht auch Respekt hat und sagt: ›Hey, schöne Weihnachten morgen! Oder, fröhliche Weihnacht!‹ Und, dass man ihre Kultur und Brauchtümer ähm ehren, ist vielleicht etwas/oder einfach wahrnehmen und dem Raum geben und respektieren, also das meine ich, ja. Und ich denke auch, je mehr man übereinander weiß, gerade auch im Islam, desto entspannter ist es auch, die ganze Geschichte. Ähm, es soll für mich zu Toleranz beitragen. (Catharina)

»Der Islam« wird dabei als Beispiel gewählt, um zu erklären, dass Wissen zu »Entspannung« im Umgang miteinander beitrage.

Toleranz kann schließlich in Bezug auf den Unterricht auch als die Fähigkeit, Menschen in ihrer religiösen Prägung zu- oder einordnen zu können, verstanden werden. Der Wunsch nach Ein- und Zuordnung, welcher an verschiedenen Stellen des Diskurses sichtbar wird, zeigt sich in solchen Mechanismen der »Kästchenbildung« (Bauer, 2018, S. 78). Wie Nima ausführt: »[...] man begegnet verschiedenen Kulturen, man begegnet verschiedenen Menschen und ähm, dass sie wie ein bisschen wissen, wo könnte ich versuchen diese Person zuzuordnen? Oder was hat diese Person für einen Hintergrund, ähm, so auch«.

In nachfolgender Aussage einer Lehrperson wird Toleranz für den Unterricht in Verbindung mit einem »Respekt vor Numinosen« genannt:

Von den Prinzipien her ist mir ganz wichtig religiöse Toleranz natürlich, dass die Schüler auch ähm, achtsam miteinander umgehen mit den Religionen, so die, wie nennt man das, der Respekt vor Numinosem, vom Anderen, auch was dem wichtig ist, ja. Das mal grob zusammengefasst. (Raphael)

Dieselbe Lehrperson äußert dabei an anderer Stelle einen phänomenologisch fundierten Religionsbegriff. Auch nachfolgende Aussage einer anderen Lehrperson stellt eine Verbindung von Toleranz zu Religion her:

Überthemen, eben zum Beispiel Akzeptanz und Toleranz habe ich als Überthema gehabt und nachher bin ich dort einerseits in die Religionen rein und andererseits haben wir sehr viele ethische Themen diskutiert und ja, dann ist eigentlich wie in einer Unterrichtsreihe, also eigentlich habe ich wie so, eine Lektion in der Woche gehabt, habe ich 8 Lektionen geplant und es ist am Ende so ein halbes Jahr gegangen, und zwar einfach weil ich, ja vielleicht drei Monate, vier Monate, weil einfach irgendwie, es ist so spannend gewesen und es sind immer wieder neue Sachen aufgekommen und darum für mich ist dort Religion drin gewesen um zu schauen: wie ist die Toleranz in dieser Religion drin. (Sandra)

Die Lehrperson sucht danach, inwiefern Toleranz in den verschiedenen Religionen als Wert vorkommt, was zumindest in dieser Aussage nicht getrennt wird von der Vermittlung des Wertes Toleranz an die Lernenden.

In nachfolgendem Beispiel wird Toleranz dahingehend verstanden, dass diese die »Scheuklappen«, d.h. den klaren Bezug von Lernenden zu einer spezifischen Religion öffnen und vor »Obriggläubigkeit« schützen soll. Ein Bezug zu den Religionsvorstellungen der nachfolgend zitierten Lehrperson ist auch in deren Aussage zu bemerken, wobei sie das Fördern von so verstandener Toleranz bei den Lernenden als wichtige Umsetzung der eigenen nichtreligiösen Weltanschauungen und Ideale versteht:

Ja eben, ich glaube eben so ein bisschen die Toleranz, gegenüber Sachen, die man eben nicht so kennt, dass man vielleicht eben erst mal fragt, bevor man verurteilt, oder ähm eben so ein wenig etwas auch kritisch hinterfragen ähm, eben lernen über etwas auch zu diskutieren, ja, so, ich finde das schon noch wichtig, gerade so die sehr religiösen Kinder, eben, dass die eben auch mal in Kontakt kommen mit anderen Religionen, mich dünkt es, das ist vor allem dort wichtig, die die eben wirklich sehr ja, also so ein wenig Scheuklappen haben oder. (Barbara)

Also so ein wenig eben einfach so diese Obriggläubigkeit. Irgendein Hoher sagt irgendetwas und dann macht man/dann ist es richtig und da beisst du natürlich aber auf Granit. Da beisse ich bei gewissen Schülern auf Granit, also das geht gar nicht, also wenn der das sagt, dann ist das so, das ist Gesetz oder, und dann komme ich, und sage, ja also, das wird dann nicht so goutiert ja, aber ich, also ich glaube ich bin recht kritisch im ganzen Unterricht [...] (Barbara)

Obschon bei allen gemachten Aussagen auf Toleranz und synonym verwendete Begriffe referenziert wird, zeigt sich, dass darunter verschiedenste Auslegungen und Werte subsumiert werden. Deckungsgleich oder ähnlich wie Toleranz verstanden, werden im Diskurs außerdem die Begriffe Verständnis, Offenheit und Empathie, Akzeptanz sowie Respekt verwendet, welche erneut verschiedenste Deutungen zulassen. Teilweise wird mit gewissen Toleranzbegriffen eine Wertevermittlung angedacht oder praktiziert, die wiederum den kulturkundlichen Prämissen widerspricht. Überdies lässt sich feststellen, dass sich teilweise moralische und religiöse Begründungen (Forst, 2003) für eine Toleranzerziehung bei den Lehrpersonen überschneiden.

Eigene Toleranz der Lehrpersonen mit Bezug auf Religion(en)

Im Verlaufe der Interviews zeigt sich bei einzelnen Lehrpersonen, dass ihre eigene Toleranz im neueren, bereits erwähnten, Wortsinne einer Rücksichtnahme und Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedensten Weltanschauungen (DWDS, 2023a) nicht in jedem Falle vorhanden ist, obschon sie diese von den Lernenden einfordern. An dieser Stelle sei auch auf die an verschiedenen Stellen dieser Analyse dokumentierten Aussagen mit Bezug zum Islam verwiesen, welche nicht von Rücksichtnahme und Aufgeschlossenheit zeugen. An dieser Stelle lassen sich außerdem Überschneidungen mit der bereits besprochenen Thematik der negativen Bewertung von Religion(en) feststellen (vgl. IV, 1.3). Sichtbar wird die eigene (In)Toleranz unter anderem durch verbale Grenzmarkierungen, wie: »Da hört es bei mir dann auf« (Barbara). Beispielhaft sei erneut die Passage zu ihren Erfahrungen mit dem Buddhismus in Asien erwähnt:

[...] eben, ich bin ja viel gereist [...] 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 Armutsgelübde 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 total Mühe, es ist mir dann völlig, also ich merke, das widerstrebt mir dann wie all meinen Werten oder, so, ja. (Barbara)

Diese Lehrperson setzt ihre eigenen Wertmaßstäbe an, um ihr fremde religiöse Praxen zu beurteilen. Sie verschließt sich dabei anderen Deutungsmöglichkeiten der beschriebenen Praxen und zeigt eine ablehnende Haltung. Dabei handelt es sich um die gleiche Lehrperson, welche aussagt, dass es zentral sei »[...]Toleranz, gegenüber Sachen, die man eben nicht so kennt, [...]« aufzubauen (Barbara). Dies weist wiederum auf die bereits erwähnte Frage hin, ob und inwiefern eigenen Ansichten von der Vermittlung ferngehalten werden können.

In der Fachwegleitung zur Ausbildung von Lehrer:innen (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017) wird der Begriff Toleranz mit Bezug auf die geforderte Haltung der Lehrpersonen nicht explizit erwähnt. Es findet sich jedoch folgende Aussage: »ist bereit, seinen/ihren Horizont zu erweitern und ist sich des eigenen Horizonts in seiner notwendigen Begrenztheit bewusst« (S. 9). Anschließend wird »Respekt vor religiösen Traditionen und Vorstellungen« als Voraussetzung für den Beginn der Ausbildung genannt. Ebenso soll es Lehrpersonen möglich sein, »Komplexität auszuhalten« (S. 13). Die vorhergehend erwähnten Beispiele von Lehrpersonenaussagen erfüllen diese Forderungen der Fachwegleitung indes nicht.

Strategien der Toleranzförderung

Da sich Toleranz im analysierten Diskurs als zentraler Wert eruieren lässt, wird nachfolgend ausgearbeitet, wie diese in den einzelnen Dokumenten konkret umgesetzt wird. Im obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) wird die Toleranzbildung einerseits umgesetzt, indem Begegnungen mit Religionsangehörigen verschiedenster Religionen in Form von verschriftlichten Portraits stattfinden sollen. Es wird damit impliziert, dass diese Pluralität von Weltanschauungen, wobei nur auf die fünf Religionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus sowie ansatzweise auf agnostische, atheistische und wissenschaftliche Positionen eingegangen wird, als Normalität verstanden werden soll. Die zu Grunde liegende Annahme ist laut M. Zangger,²⁶ dass ein Kennenlernen helfe, Vorurteile und negative Wertungen abzubauen und somit Toleranz zu fördern. Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) will Toleranz

26 Auskunft im Rahmen des Gesprächs vom 15. Oktober 2021.

weiterhin indirekt gefördert werden, indem »konfliktreiche«²⁷ Bereiche innerhalb von Religionen oder mit Bezug auf Religion kaum angesprochen werden, um kein negatives Bild von Religion(en) zu vermitteln. Auf Nachfrage, wie man im Lehrmittel mit problematischen Aspekten einer Religion umgehen würde, antwortete M. Zangger, dass versucht worden sei, die »Normalität«, wie sie sich im Alltag zeige, darzustellen, »weder geschönt, noch nur durch das Konflikthafte betrachtet«. Den Lernenden einer bestimmten Tradition soll dadurch ein *othering* erspart werden. Im Lehrmittel ist dennoch ein Zwischenkapitel mit dem Titel »Konflikte« zu finden, dem eine Doppelseite gewidmet ist (2013a, S. 142–143.). Thematisch steht im Fokus, wie auf religiöse Weltansichten in der heutigen Welt Rücksicht genommen werden kann oder wo religiöse mit nichtreligiösen Vorstellungen kollidieren. Weniger angesprochen wird, wie religiöse Akteur:innen und Themen in Konflikte involviert sind oder welche konfliktären Bereiche innerhalb bestimmter Religionen diskutiert werden. Des Weiteren wird Toleranz gegenüber den verschiedenen präsentierten Religionen im Lehrmittel »Blickpunkt 3« durch den Aufbau des Buches, der allen religiösen, nicht aber weltanschaulichen Ansichten gleich viel Platz einräumt, indirekt gefördert. Keine der ausgewählten Religionen soll so als wichtiger oder zentraler als eine andere postuliert werden.

In Bezug auf die analysierten Seiten zum Buddhismus im Lehrmittel zeigt sich das Umgehen von konfliktreichen Themen darin, dass bei der Reportage über das Tibet Institut in Rikon keinerlei Hinweise auf die spannungsreiche politische Situation Tibets und die dort lebenden Mönche gemacht werden, auch wenn im Kommentar von der möglichen Thematisierung des »Tibetkonflikts« gesprochen wird (Zangger et al., 2013b, S. 158–160). In den anderen analysierten Reportagen lassen sich ebenfalls keine Hinweise auf konfliktreiche Themen finden.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) werden konfliktreiche Themen im Kapitel zum Buddhismus ebenfalls nicht angesprochen. Bei Bracht (2013) wird die Stellung der Frau im Buddhismus und Hinduismus behandelt und als »Schattenseite« angekündigt (S. 4). Auf den entsprechenden Seiten wird jedoch nur erwähnt, dass Frauen über einen längeren Zeitraum keine Nonnen werden konnten und es auch heute noch weniger gäbe (S. 75–77).

Die Strategie, »problematische« Aspekte von Religion(en) möglichst nicht ausführlich zu behandeln, um die Toleranz nicht zu gefährden, findet sich auch bei den Lehrpersonen, wie folgendes Zitat zeigt:

Im Hinduismus das Kastensystem, ich tangiere das nicht, oder wenig, wie oder im Islam die Kopftuchdiskussion, man erwähnt es halt und dann ist es, man muss das ja dann nicht breittrampeln. (Catharina)

27 Unter »konfliktreich« wird hier verstanden, was mit negativen Werten wie Gewalt und Krieg assoziiert wird und/oder mit Gesetzesgrundlagen in Konflikt steht.

Diskussion: Toleranz als unhinterfragter und ungeklärter Wert

In Bezug auf den als zentral eruierten Wert der Toleranz zeigt sich, dass dieser auf verschiedenste Art und Weise verstanden wird. Dabei wird nicht in Frage gestellt, dass Toleranz, zurückgehend auf internationale Bestrebungen in den relevanten Dokumenten als vermittlungswert gilt, obschon nicht klar ist, welche Form von Toleranz jeweils gemeint ist. Die Annahme, dass zu Toleranz beiträgt, etwas über verschiedene Religionen zu lernen, kann dabei auf eine christlich geprägte Leseweise von Toleranz zurückgeführt werden. Damit verbunden kann auch die phänomenologisch geprägte Vorstellung vorhanden sein, dass alle Religionen einen gemeinsamen Wesenskern hätten, wobei das Christentum und als christlich gelesene Werte als impliziter Maßstab fungieren (Eaghl, 2017). Daher gilt es, dies etwa mit Blick auf die Diskursprämisse zur »unparteiischen Darstellung« (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15) verschiedener Religionen kritisch zu betrachten.

Einige Lehrpersonen übernehmen die in Grundlagendokumenten geäußerte Idee, dass mit der Schulung von Toleranz im Unterricht auf das außerschulische Verhalten eingewirkt werden könne. Dies ist jedoch anfechtbar, wie bisherige Forschung zeigt. Durch die Behandlung von Werten wie Toleranz im Unterricht ist noch nicht sichergestellt, dass diese danach im Außerschulischen tatsächlich individuell angenommen und umgesetzt werden (Jensen, 2017). Dem schließt sich eine Studie aus England an, die bisher nur einen geringen Einfluss von religionskundlichen Unterricht auf die Toleranzvorstellungen von Jugendlichen feststellen konnte (Jackson, 2008). Arweck und Igrave (2017) stellten in ihrem Forschungsprojekt zur Einstellung von Schüler:innen zu religiöser Diversität außerdem fest:

While learning about different religions may increase understanding at one level, findings indicate that it does not necessarily increase understanding at the levels of attitudes, of respect or of empathy [...] the young people showed more tolerance towards and respect for diversity of religious identity than towards religiosity and religious expression. (S. 27)

Roland Reichenbach (2017) hat dieses Phänomen der Zuteilung von gesellschaftlichen Werten zum Bildungsauftrag der Schule als »ethische Überstrapazierung« der Schule bezeichnet, wobei die Schule und das darin agierende Personal gesellschaftliche Probleme lösen sollen, hier eine mangelnde gesellschaftliche Toleranz, die sie nicht verursacht haben (S. 31).

Den begrenzten Einflussmöglichkeit auf die Toleranz von Lernenden sind sich einige Lehrpersonen bewusst und relativieren daher ihre Rolle in Bezug auf das Gelingen von Toleranzvermittlung: »Das versuche ich ihnen so ein wenig zu vermitteln

und auch so ein wenig diese Toleranz [...] wie gut mir das gelingt, weiß ich dann nicht (lacht)« (Barbara).

Weitere eruierte Deutungsmuster

4. Lebensweltbezug als (fach-)didaktische Grundprämisse

Als weiteres Deutungsmuster lässt sich der »Lebensweltbezug« eruieren. Dabei handelt es sich um ein didaktisches Konzept, welches sich damit beschäftigt wie, in diesem Fall der Buddhismus, vermittelt werden kann. Um die variierenden Interpretationen des Begriffs Lebenswelt darzulegen, müssen verschiedene Ebenen und Konzeptualisierungen des Begriffs unterschieden werden. Einerseits wird mit dem Begriff teilweise auf die Lebenswelt der Lernenden referenziert und in anderen Fällen auf die Lebenswelt von Religionsangehörigen, mit denen Lernende in direkten oder indirekten Kontakt treten sollen. In Anlehnung an die Überlegungen von Frank und Bleisch (2015) könnte andererseits auch unterschieden werden, ob mit der Lebenswelt in spezifischen Dokumenten etwas gemeint ist, was für Lernende auch eine persönliche religiöse Bedeutung haben soll oder ob es darum geht, was Lernende in ihrer Umwelt antreffen, wobei eine mögliche persönliche Bedeutung mit Bezug auf Religion nicht impliziert wird. Nachfolgend werden die verschiedenen Deutungen im Diskurs ausgearbeitet. Die Lehrpersonen nehmen in folgenden Aussagen auf den Begriff Lebenswelt Bezug:

[...] meine Vermutung ist jetzt, es spricht einfach nochmals eine andere Ebene an als andere Schulfächer, es ist ähm eine Ebene, die sonst wirklich nicht so vorkommt, es gibt sehr schnell einen persönlichen Bezug ohne, dass jetzt/ohne, dass man/dass das jetzt eine Zielsetzung ist, dass eine persönliche Formierung stattfinden soll, sondern mehr es gibt viele Anknüpfungspunkte, es knüpft an die Lebenswelt jetzt da in [Ort] Ist es noch ganz speziell das zu unterrichten, ich habe zum Beispiel bis zu diesem Zeitpunkt jetzt noch nie eine Laubhütte gesehen und wenn ich meine Schülerinnen und Schüler frage: »Habt ihr schon?«, jedes Mal strecken einige auf und sagen: »Ja, das ist in der Nachbarschaft, auf dem Balkon dort, auf der Terrasse dort und so«, also jetzt auch gerade hier in [Ort] der Quartierrundgang ich mache immer den so ganz am Anfang, bei dem sie vieles entdecken an Spuren. (Matthias)

In der gemachten Aussage wird Lebenswelt als persönlicher Bezug verstanden, wobei gemeint ist, dass man diesen Phänomenen in der unmittelbaren Umgebung begegnen kann. Dabei wird betont, dass kein Einfluss auf die Lernenden ausgeübt, keine »Formierung« stattfinden soll. Daher lässt sich vermuten, dass hier nicht auf