

Als obligatorisch im Kanton Zürich und kompatibel mit dem Lehrplan 21 gilt in der Oberstufe momentan einzig das Lehrmittel »Blickpunkt 3« des Zürcher Lehrmittelverlags (Zangger et al., 2013a, 2013b, 2013c). Das Lehrmittel folgt dem »*tradition-based approach*« (Moore, 2010, S. 10), indem jeder ausgewählten Religion Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus je ein Kapitel gewidmet wird, wobei die lokal gelebte Religion in den Vordergrund tritt. Zwischenkapitel widmen sich religionsübergreifenden Themen. Wie sich dem Lehrer:innenkommentar entnehmen lässt (Zangger et al., 2013b), will das Lehrmittel nebst Sachwissen vor allem eine Kontextualisierung des erarbeiteten Orientierungswissens und eine Anbindung an die sogenannte Lebenswelt der Lernenden ermöglichen, indem verschiedene in der Schweiz lebende Praktizierende einer bestimmten Religion portraitiert werden, die über den Bezug zu ihrer Religion berichten. Das Lehrmittel wurde von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich in Zusammenarbeit mit Vertreter:innen der verschiedenen religiösen Gruppen und Religionswissenschaftler:innen konzipiert. Eine ausführlichere Besprechung dieses Diskursdokuments findet sich im Kapitel IV, b.

2. Bezugsdisziplinen von religionskundlichem Unterricht

2.1 Religionswissenschaft

Nachfolgend wird auf als diskursrelevant erachtete historische Entwicklungen und Paradigmenwechsel sowie aktuelle Definitionsbestrebungen und Fragestellungen der Religionswissenschaft eingegangen. Diese bilden den Rahmen für die Erfassung des zu Analysierenden. Damit werden die Vorannahmen offengelegt. Abschließend wird auf die Rolle der Religionswissenschaft im Hinblick auf religionskundlichen Unterricht Bezug genommen.

In Anlehnung an Burkhard Gladigow (2005) kann zu Beginn der Religionswissenschaft von zwei methodischen Zugängen gesprochen werden, die sich herausgebildet haben. Einerseits war die Philologie eine zentrale Bezugswissenschaft, in welcher als religiös bedeutsam gedeutete Texte in verschiedenen Sprachen analysiert und übersetzt wurden. Angestrebt wurde damit insbesondere eine vergleichende Religionswissenschaft. Prägend für diesen Zugang war Friedrich Max Müller (1823–1900).

Der zweite prominente Zugang betrachtete die Theologie als zentrale Bezugswissenschaft. In dieser Denkrichtung erhob Rudolf Otto (1869–1937) »das Heilige« zu einem Konzept, zu dem man mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden keinen Zugang habe (Kurth & Lehmann, 2011a, S. 9–10).

Unter dem Begriff der »Religionsphänomenologie« verbanden schließlich gewisse Autor:innen diese zwei Zugänge. Diese beschäftigten sich mit dem vermeintli-

chen »Wesen« von Religion (vgl. Kapitel II, 3.1 zum substantialistischen Religionsbegriff). Die Religionsphänomenologie war nachfolgend über längere Zeit das bestimmende Paradigma der Religionswissenschaft (etwa Eliade, 1978; Heiler, 1999 [1959]). Diese erfuhr jedoch zunehmend Kritik. Gavin Flood (1999) beispielsweise beanstandete, dass in diesem Paradigma Religion nur durch das Nachspüren religiöser Gefühle zu erforschen und ein Meta-Diskurs über die Aufgaben der Religionswissenschaft hier gänzlich abwesend sei. Überdies sei die dekontextualisierte Betrachtung von Religion, welche dem Paradigma zu Grunde liege, zu hinterfragen.

In den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es gleichfalls in der Religionswissenschaft zur bereits erwähnten kulturwissenschaftlichen Wende oder dem *Cultural Turn* (Bachmann-Medick, 2016; Etwa: Antes, 1986; Geertz, 1966; Gladigow & Kippenberg, 1988). Damit verbunden war eine Öffnung hin zu anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen. Der *Cultural Turn* ging zurück auf den auch in anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen erfolgten *Linguistic Turn*. Dieser besagt, dass sich unser Wissen über die Welt in der Sprache und linguistischen Strukturen konstruiert, wobei Forscher:innen eine mögliche Sichtweise von vielen vertreten, und keinen privilegierten Wahrheitsanspruch für sich reklamieren können (White, 1973).

Dabei wird »Religion als kulturelles System« charakterisiert. Diese formt im kulturwissenschaftlichen Verständnis die soziale Ordnung und widerspiegelt sie keineswegs nur (Geertz, 1966, S. 33). Religionswissenschaft beschäftigt sich aus Sicht des kulturkundlichen Paradigmas mit der Aufarbeitung von Elementen des »religiösen Zeichensystems«, ihren Konstellationen und Bedeutungen (Cancik et al., 1988, S. 32). Darauf bezugnehmend, ist der Gegenstand der Religionswissenschaft in diesem Paradigma nicht das vermeintliche »Wesen« von Religion, sondern der Funktionszusammenhang und die Kohärenz eines kulturellen Deutungs- und Steuerungssystems (Cancik et al., 1988, S. 36).

Wie nachfolgend für den Bereich *Buddhist Studies* erläutert, hat schließlich auch in der Religionswissenschaft eine Hinwendung zu den *Critical and Postcolonial Studies* (etwa Lopez, 1995; Masuzawa, 2005; Smith, J.Z., 1998; Taylor, M.C., 1998) stattgefunden, in welchen insbesondere der Religionsbegriff und die Fachgeschichte kritisch aufgearbeitet und hinterfragt werden.

In Anschluss daran fordern einige Religionswissenschaftler:innen neuerdings außerdem, Religionswissenschaft als Meta-Wissenschaft zu verstehen (Koch, 2007; Neubert, 2016), die untersucht, was Akteur:innen als Religion einordnen und wie sie dies tun, wobei von einem diskursiven Religionsverständnis ausgegangen wird (Bergunder, 2011; von Stuckrad, 2003).

Die Abgrenzung zur Theologie ist dabei ebenfalls, insbesondere mit der Abwendung vom phänomenologischen Paradigma, ein zentrales Thema der jüngeren Religionswissenschaft (etwa Pollack, 2018), da diese zwei Disziplinen die Thematik Religion aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Die zeitgenössische Reli-

gionswissenschaft geht mehrheitlich von einem methodologischen Agnostizismus aus. Wissenschaftliche Untersuchungen können demnach keine Aussagen zu den Wahrheitsansprüchen der von ihr untersuchten Gegenstände und Personen machen (Knoblauch, 1999, S. 14). Diese Aufgabe fällt der Theologie zu. Damit vertritt die Religionswissenschaft theoretisch eine Außensicht auf Religion, während eine Innensicht der Theologie zufällt (Stolz, F., 1988). Institutionell betrachtet ist hier ebenfalls ein Prozess der Ausdifferenzierung im Gange, indem religionswissenschaftliche Institute sich teilweise von ihrer Anbindung an Theologische Fakultäten lösen.¹⁷ Die Differenzierung von Aufgabenbereichen und Zugängen zwischen Religionswissenschaft und Theologie ist für den vorliegenden Diskurs mit Bezug auf die Ausbildung von Lehrpersonen und der daraus resultierenden Bezugsdisziplin eine relevante Begebenheit. Wie vorhergehend aufgezeigt, ist im Kanton Zürich die Religionswissenschaft für die Ausbildung der Volksschullehrpersonen die eruierte Bezugsdisziplin.

Überdies ist für diese Forschung zu klären, wie Religionswissenschaft als Wissenschaft zu definieren ist. Definitionsversuche finden sich insbesondere in Einführungsliteratur für Studierende (etwa Braun & McCutcheon, 2000; Hock, 2014; Stausberg, 2011; Stolz, F., 1988; Zinser, 2010). So liest sich bei Stausberg (2011) folgende Definition:

Die Religionswissenschaft versteht sich als eine empirisch arbeitende Wissenschaft – das heißt, als eine Wissenschaft, die auf der Beobachtung und Beschreibung von Religionen, religiösen Akteuren oder religiösen Sachverhalten (Dingen, Ereignissen, Phänomenen) aufbaut. (S. 1)

Der in der zitierten Definition nicht weiter erläuterte Begriff Religion ist indes ebenfalls genauer zu betrachten, um zu eruieren, von welchem Verständnis dahingehend ausgegangen wird (vgl. II, 3.1). Wie Hartmut Zinser (2010) ergänzt, untersucht die Religionswissenschaft Aussagen von Menschen über als religiös gelesene Phänomene (S. 68). Sie vereint dabei verschiedenste, oftmals getrennt arbeitende Teildisziplinen wie Religionsgeschichte, Religionssoziologie oder -psychologie (Stolz, F., 1988, S. 8).

Für diese Forschung wird Religionswissenschaft als »eine bekenntnisunabhängige Disziplin zum Studium von Religionen« (Bochinger, 2004, S. 181) betrachtet. In Anlehnung an Michael Bergunder (2011) versteht sich Religionswissenschaft hier außerdem als eine wissenschaftliche Disziplin, welche sich mit der diskursiven Kon-

17 An der Universität Zürich ist das Religionswissenschaftliche Seminar an der Theologischen Fakultät angesiedelt, wobei diese per 1. Januar 2024 in »Theologische und Religionswissenschaftliche Fakultät« unbenannt wird. (Siehe <https://www.news.uzh.ch/de/articles/news/2023/Vom-Gilgamesch-Epos-bis-zum-Transhumanismus.html>, abgerufen am 22.12.2023).

stitution und historischen Entstehung von Religion sowie mit den Gegenständen, die als solche gekennzeichnet werden, befasst, auch indem sie diese konsequent weiter historisiert (S. 55).

In der Religionswissenschaft ist außerdem der Umgang mit Normativität ein Thema, was gleichfalls für den analysierten Diskurs von Interesse ist (vgl. IV, 3.). Innerhalb der Religionswissenschaft hat sich einerseits die Position etabliert, dass religiös begründete normative Setzungen und Handlungen nicht bewertet werden sollen (etwa Freiburger, 2000). Einige Religionswissenschaftler:innen plädieren hingegen dafür, dass die »gesellschaftlichen Konsequenzen« von Religion und die Handhabung von religiös Konnotiertem in der sozialen Praxis durchaus bewertet werden können (etwa Zinser, 1997, S. 145). Von der Öffentlichkeit wird indes zunehmend erwartet, dass Religionswissenschaftler:innen zu aktuellen Konflikten, in denen religiöse Akteur:innen involviert sind, Stellung beziehen (Schlieter, 2012, S. 238). Wird von Forscher:innen schließlich Neutralität verlangt, kommt das »Paradox der Neutralität« zum Tragen. Dieses kann ebenso für Lehrpersonen, insbesondere für religionskundlichen Unterricht, geltend gemacht werden:

Der Standpunkt der Neutralität ist selbst ein Standpunkt und kann nur in Bezug auf andere Standpunkte als »neutral« bezeichnet werden. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass das methodische Ideal der Neutralität immer in Bezug auf ein raumzeitlich konkretes Diskursfeld expliziert werden muss, um mit Bedeutung versehen werden zu können. (Schlieter, 2012, S. 237)

Die Rolle der Religionswissenschaft in Bezug auf religionskundlichen Unterricht lässt sich anschließend wie folgt beschreiben: Einerseits generiert diese in der Rolle als Bezugsdisziplin, wie dies auf den Kanton Zürich zutrifft, die wissenschaftlichen Theorien zu den im Unterricht verhandelten Gegenständen, welche unter anderem mittels Lehrplänen und Lehrmitteln Eingang in das Unterrichtsfach finden. Ebenso ist sie maßgeblich an der Lehrer:innenausbildung beteiligt und erstellt die religionswissenschaftlichen Grundlagentexte, welche darin verwendet werden. Petra Bleisch und Dirk Johannsen (2015) sehen den Beitrag der Religionswissenschaft zum Fachbereich folgendermaßen:

Sie stellt insbesondere Konzepte und Metabegriffe zur Verfügung, die beschreibend, wissenschaftlich reflektiert und auf ihre impliziten eurozentrischen, orientalistischen oder kolonialistischen Konnotationen geprüft worden sind bzw. laufend geprüft und revidiert werden. (S. 218)

Von religionswissenschaftlicher Seite her war indes über längere Zeit kein großes Interesse für eine direkte Beschäftigung mit religionskundlichem Unterricht zu verzeichnen. Udo Tworuschka formulierte jedoch bereits 1982 erste didaktische Ge-

danken aus religionswissenschaftlicher Perspektive, wobei hier von »methodischen Zugängen zu den Weltreligionen« die Rede ist. Frühe Bestrebungen, die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft für die Religionskunde zu etablieren, finden sich etwa bei Peter Antes (1998) oder auch bei Karl E. Grözinger et al. (1999). Dabei ging es insbesondere um die Abgrenzung zur Theologie. Ein Überblick über die Entwicklungsgeschichte religionskundlicher Fachdidaktik findet sich in Helbling et al. (2021). International hat sich in den vergangenen Jahren schließlich vor allem Wanda Alberts programmatisch mit Religionskunde auseinandergesetzt (2006, 2007, 2012 & 2023), wie auch Tim Jensen (2008, 2017). In den deutschsprachigen Ländern formiert sich zurzeit ein Arbeitskreis Religionswissenschaft und Schule (AK RELSCHU) der Deutschen Vereinigung für Religionswissenschaft (DVRW), welcher sich für einen religionswissenschaftlich fundierten Religionskundeunterricht einsetzt. In der Schweiz hat sich von Seiten der Religionswissenschaft, wie erwähnt, Katharina Frank in diversen Publikationen eingehend mit Religionskunde beschäftigt. Desgleichen sind die bereits erwähnten Religionswissenschaftler:innen Petra Bleisch und Ansgar Jödicke mit mehreren Publikationen zu nennen.

2.2 Buddhist Studies

Im Folgenden soll eine kurze historische Betrachtung und Umgrenzung der für die Fragestellung dieser Forschung relevanten Aspekte der Bezugsdisziplin *Buddhist Studies* stattfinden, welche religionswissenschaftliche Theorien und Literatur, und damit auch zu analysierende Dokumente, für die nachfolgende Analyse bereitstellt. Abschließend wird auf Definitionsversuche vom Buddhismus eingegangen.

Durch den initialen Fokus des Forschungsfeldes *Buddhist Studies* auf die Übersetzung von Quellentexten, das heißt auf eine philologische Zugangsweise, blieb buddhistische Praxis zu Beginn unerforscht und »der Buddhismus« wurde aus Texten konstruiert. Als purer, echter Buddhismus galt nun jener, den man in den Universitäten und Bibliotheken von Europa fand und nicht der in den asiatischen Ländern gelebte (King, 1999, S. 149–151; McMahan, 2004, S. 924–929; Baumann, M., 2018). Dies wurde etwa von Gregory Shopen bereits 1991 ausführlich kritisiert. Er wies darauf hin, dass den Forschenden zu Beginn der Erforschung des Buddhismus in Indien eine große Menge an archäologischem und epigraphischem Material zur Verfügung gestanden hätte, welches unbeachtet blieb. Shopen (1991) schließt seinen Artikel daher mit den Worten: »*Our picture of Indian Buddhism may reflect more of our own religious history and values than the history and values of Indian Buddhism*« (S. 23).

Auch im Bereich *Buddhist Studies* ist es sodann zu einer Abwendung von der reinen Philologie und einer Hinwendung zu kulturwissenschaftlichen Zugangsweisen gekommen, was den Einbezug von Erkenntnissen aus benachbarten Disziplinen wie der Archäologie, der Kunstgeschichte und der Religionswissenschaft ermöglicht hat.

Mit der nachfolgenden Hinwendung zu den *Critical Studies* hat die Kritik an der kolonialen Forschungsgeschichte ihren Anfang genommen. Prägend ist hierbei insbesondere Edward Saids Werk »Orientalism«¹⁸ (1978). Er bemängelt darin die bereits erwähnte Textbezogenheit der religionswissenschaftlichen Forschungen und die Nostalgie für den »Ursprung der Religionen«, die einzig dem Ziel kolonialer Unterwerfung gedient habe (Said, 1978, S. 45–47). Orientalistische Darstellungen gehen überdies mehrheitlich von einer Kontinuität, Stabilität und Unveränderbarkeit von asiatischen Kulturen und Religionen aus, die aus heutiger Sicht nicht mehr haltbar ist (Schalk et al., 2003).

Für die vorliegende Forschung stellt sich außerdem die Frage, wie sich das Fach *Buddhist Studies* heute versteht. Eine mögliche Definition findet sich bei B. Alan Wallace (2000): »[the] objective, scientific study of the various manifestations of the Buddhist tradition, including its texts, doctrines, uses of language, ways of reasoning, rituals, beliefs, practices, biographies, historical developments, and cultural contexts« (S. 64). Diese etwas in die Jahre gekommene, jedoch einzig aufzufindende Definition, kann durch die Relevanz eines Meta-Diskurses über die eigene Fachgeschichte ergänzt werden, der mit den *Critical und Postcolonial Studies* ins Zentrum gerückt ist. Wie Buddhismus heute im Forschungsfeld konzeptualisiert wird, wird von einem Meta-Diskurs mitgeprägt (Dubuisson, 2019, S. 113). Außerdem sei kritisch angemerkt, dass das Wort »objektiv« zu relativieren ist, da jede:r Forscher:in ihre Prägungen und Vorannahmen mitbringt.

Mit dieser Herausforderung beschäftigt sich auch die Debatte rund um sogenannte »Scholar Practitioners« innerhalb des Feldes.¹⁹ Im Zentrum steht dabei die Frage, ob Forschende in diesem Feld sich selbst auch als praktizierende Buddhist:innen betrachten oder ob dieses Forschungsfeld aus einem rein akademischen Interesse gewählt worden ist.²⁰ Unabhängig von dieser Selbstzuordnung ist es zen-

18 Der Begriff Orientalismus ist in jüngster Zeit allerdings neu konzeptualisiert und aufgearbeitet worden im Bereich *Buddhist Studies*. Schalk et al. (2003) merken an, dass die bipolare Gegenüberstellung von Orientalismus und Okzidentalismus nicht sinnvoll sei, da damit asiatische Binnendiskurse zum Religionsbegriff ignoriert werden.

19 Oliver Freiberg hat sich dieser Thematik in seinem Artikel »The Disciplines of Buddhist Studies Notes on Religious Commitment as Boundary-Marker« gewidmet. Dabei stellt er fest, dass sich rund 50 % der Forschenden in Nord-Amerika, wo sich die meisten Lehrstühle für *Buddhist Studies* befinden, als Praktizierende bezeichnen. Dabei stellen sie dies als etwas die Arbeit Bereicherndes dar. Er stellt im Artikel kritisch in Frage, ob eine Deklaration eines religiösen Bekenntnisses, etwa am Ende eines wissenschaftlichen Artikels (*yours in the dharma*), auch dann akzeptiert werden würde, wenn es ein Bekenntnis zu einer anderen Religion wäre (Freiberger, 2007, S. 307–318).

20 Ich habe indes die Erfahrung gemacht, dass die Studienwahl des Fachgebiets *Buddhist Studies* häufig zur Zuschreibung führt, dass dies aus einer religiösen Affinität oder aufgrund einer formellen oder informellen Zugehörigkeit zum Buddhismus geschehen sei, was bei mir nicht der Fall ist.

tral, dass Forschende sich bewusst machen, was ihre persönlichen Prägungen und Glaubenssätze in Bezug auf Religionen sind. Auch Michael Stausberg (2011) fordert dies, indem er betont, dass eventuell auftretende »biografische Erkenntnisbarrieren« durch kritische Diskussionen eingeschränkt beziehungsweise methodisch kontrolliert werden sollen (S. 3) (vgl. Kapitel III, 2.8 zur Rolle der Forscherin).

Schließlich scheint es angebracht, von einem Feld, statt von einer Disziplin zu sprechen (Freiberger, 2007), da im Fachgebiet *Buddhist Studies* verschiedenste Teildisziplinen beteiligt sind, wie etwa die Archäologie, die Kunstgeschichte, oder die Philologie. Der deutsche Begriff Buddhologie konnte sich indes nicht durchsetzen, weshalb vorliegend die englische Bezeichnung verwendet wird.

2.3 (Fach-)Didaktik

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine fachdidaktische Dissertation. Daher wird auch auf allgemein- und fachdidaktische Konzepte Bezug genommen, welche den Rahmen für die Erfassung des zu analysierenden Diskurses bilden, wobei ebenso erziehungswissenschaftliche Forschung miteinbezogen wird.

Einerseits findet sich in den analysierten Dokumenten eine Bezugnahme auf den Kompetenzdiskurs (Naas, 2016), welcher insbesondere dem Lehrplan 21 zu Grunde liegt und nicht spezifisch ist für das Schulfach Religionen, Kulturen, Ethik. Weiter zeigt sich das allgemeindidaktische Prinzip des Lebensweltbezugs, auf das in einem separaten Kapitel Bezug genommen wird (vgl. IV, 4.), auch um diesen mehrdeutigen Begriff zu klären. Ebenfalls begleitend für die vorliegende Analyse ist die der Schule inhärente Struktur der »Didaktisierung« (Schneuwly, 2021). Diese beschäftigt sich mit der Frage, wie aus einer als vermittlungswert betrachteten Thematik Schulstoff wird.

Der spezifisch fachdidaktische Diskurs ist indes noch jung und, wie in den einführenden Kapiteln zum religionskundlichen Unterricht dargelegt, stark regional geprägt. Nachfolgend werden in Kürze die für den Zeitraum dieser Analyse relevanten Tendenzen im Kanton Zürich angeführt, sofern diese erfassbar sind, denn es liegt im Kanton Zürich kein fachdidaktisches Grundlagenwerk oder aktuelles Studienbuch vor, welches in der Lehrer:innenausbildung durchgehend verwendet worden ist.

Einen Überblick zu Tendenzen der Fachdidaktik für die diskursrelevante Zeitspanne, welches allerdings Autor:innen von verschiedenen Denkschulen und Kantonen vereint, bietet das Werk »Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch« (Bietenhard et al., 2015). Dieses wird an verschiedenen Stellen der vorliegenden Forschung rezipiert. Ebenso können Artikel aus der zweisprachigen »Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions (ZFRK/RDSR)«, herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde, als prägend für die Ausgestaltung der Fachdidaktik betrachtet werden, weshalb sie in dieser Analyse ebenfalls mitein-

bezogen werden. Ferner versammelt die *open access* Plattform »ERG.ch Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft«, welche durch den gleichnamigen Verein herausgegeben wird, Beiträge zur Fachdidaktik.

Für die fachdidaktische Ausbildung seitens der Pädagogischen Hochschule Zürich liegt als einzig verbindliches Dokument nebst dem Lehrer:innenkommentar zum obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) eine Wegleitung vor (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017), welche als fachdidaktisches Grundlagendokument in nachfolgender Analyse hinzugezogen wird (vgl. IV, e), weshalb an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen wird.

Personell betrachtet ist die Zürcher Lehrer:innenbildung seitens der Pädagogischen Hochschule Zürich in der Fachdidaktik zuerst von den theologisch ausgebildeten Dozierenden Johannes Kilchsperger und Michael Zangger geprägt worden, wobei letzterer auch das Lehrmittel hauptverantwortet hat. Vor einigen Jahren ist die Ausbildung von Urs Schellenberg und Arnd Brandl übernommen worden, welches beide Religionswissenschaftler sind.

Zu Beginn der Fachentwicklung hat Kilchsperger (2015a) den Ansatz von Moore (2010) zur religiösen Literalität (vgl. II, 1.3) für den Zürcher Kontext adaptiert. Demnach sei es zentral zu erkennen, dass Religionen historisch gewachsen, kulturell eingebettet, komplex, dynamisch und vielschichtig sind (siehe auch Moore, 2010, S. 2–3), was einer stereotypen, ahistorischen Darstellung im Unterricht entgegenwirken soll.

Referenziert wurde in der Ausbildung ausserdem auf die Unterscheidung zwischen *teaching about religion* und *teaching in religion*, wobei das Erstgenannte die Grundlage des religionskundlichen Unterrichts bilden sollte. Überdies soll aus einer Außenperspektive auf Religion(en) und religiöse Phänomene geschaut werden, ohne diese als Praxis oder Glaubenssatz vermitteln zu wollen, was gegen die Religionsfreiheit (BV Art. 15, 2000) verstoßen würde.

Um den propagierten kulturkundlichen Zugang zum Fach umzusetzen, nennt Kilchsperger (2015a) schliesslich vier konkrete Zugänge zu Religionen: Zeiten, Orte, Gegenstände und Menschen (S. 203–206). Ausgehend von diesen Zugängen schlägt er drei Schritte vor, die in die Lehrer:innenausbildung Eingang gefunden haben (Kilchsperger, 2015a, S. 207):

Tab. 1: Drei Schritte des religionskundlichen Lernens, Kilchsperger, 2015a, S. 207

Richtziele	Inhalte	Lernen
Wahrnehmung	Phänomen: »was sich zeigt«	Ästhetisches Lernen
Wissen	Merkmale, Ursprung, Erklärung: »worum es geht, woher es kommt«	Sachorientiertes Lernen

Richtziele	Inhalte	Lernen
Orientierung und Verständigung	Bedeutung: »was es Menschen bedeutet« Zusammenhänge: »womit es (auch) zu tun hat« = Kontext	Kommunikatives, kontextuelles Lernen

Besonderen Wert wird auf den Schritt der »Orientierung und Verständigung«, also der Kontextualisierung des erlernten Orientierungswissens gelegt. Die Wichtigkeit der Kontextualisierung wird denn auch vom Nachfolger Urs Schellenberg in einem Experteninterview zum religionskundlichen Unterricht betont (Schellenberg, 2021).

Im Lehrmittelkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird schließlich das Konzept der »Erkundungsgänge« eingeführt. Darunter wird eine offene Zugangsweise zu Themen verstanden, die zu exemplarischem und entdeckendem Lernen anregen soll. Dabei steht im Zentrum, wie sich Religion in der Umgebung zeigt und was für Lernende von Interesse ist. Die Erkundungsgänge lagen bereits dem vorhergehenden »Religion und Kultur«-Lehrplan zu Grunde (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010). Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird dies umgesetzt, indem eine Kombination von Lehrbuchseiten mit Orientierungswissen und solchen, welche durch Portraits und Reportagen eine Kontextualisierung ermöglichen, vorgeschlagen wird (Zangger et al., 2013b, S. 9–11).

Eine Bezugnahme auf gelebte Religion in Form von Besuchen von religiösen Institutionen oder dem Einladen von Religionsangehörigen in den Unterricht wird in der Ausbildung ebenfalls als begrüßenswert vermittelt (Schellenberg, 2021) und geht ebenfalls bereits auf den vorhergehenden Lehrplan aus dem Jahr 2008 zurück (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010). Dies gilt gleichfalls für den Einsatz von Materialkoffern zu den verschiedenen Religionen, welche in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich zum Einsatz kommen, mit denen das erwähnte ästhetische Lernen mit konkreten Materialien (z. B. einen Gebetsteppich) umgesetzt werden kann. Wie die Auswahl der Institutionen und Personen erfolgen soll, ist indes den einzelnen Lehrpersonen überlassen.

An der Pädagogischen Hochschule Zürich wird die Fachdidaktik aktuell konsequent kultur- und religionswissenschaftlich ausgerichtet. Religion soll im Kontext gesellschaftlicher Prozesse erschlossen werden (Schellenberg, 2021). Wie durch eine Mailanfrage sowie ein Gespräch mit Urs Schellenberg (27. April 2022) in Erfahrung gebracht werden konnte, rücken nun vermehrt Meta-Diskussionen wie auch postkoloniale Diskurse in den Fokus. Dabei werden die Themen Rassismuskritik, Stereotypenbildung oder *othering* aufgegriffen. Gleichfalls wird ein Fokus auf den Umgang mit Aktualitäten gelegt. Überdies wird auf die Problematik von »Religion als Differenzkategorie« (Lingen-Ali & Mecheril, 2016) Bezug genommen, die Zuge-

hörigkeiten konstruieren und religiösierend wirken kann. Zentral ist es ferner, eine ausschließliche Darstellung der Religion(en) zu vermeiden und zu einer Betrachtung der gesellschaftsrelevanten Dimensionen ebendieser zu gelangen. Dabei wird in Bezug auf den Lehrplan 21 vermehrt mit Kompetenzmodellen, etwa dem LUKAS-Modell, welches die Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets fachunabhängig fördern soll (Wilhelm et al., 2014), sowie »Anforderungssituationen« gearbeitet, beispielsweise jenen von Helbling (2016). Überdies kommt forschendes und forschungsorientiertes Lernen in den Blick, wobei für letzteres exemplarisch der *RE-Searchers approach* thematisiert wird, in Anlehnung an Giles Freathy und Rob Freathy (2014). Überdies findet eine Annäherung an die Sachkundendidaktik statt. Hiernach werden auch die im allgemeinen Einführungsteil zum Lehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft erwähnten Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen miteinbezogen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 21), welche es ermöglichen sollen, »die Welt wahr(zu)nehmen«, »sich die Welt (zu) erschließen«, »sich in der Welt (zu) orientieren« und schließlich »in der Welt (zu) handeln«.

Zusammenfassend lässt sich mit Bezug auf die Fachdidaktik feststellen, dass sich diese in der Entwicklung befindet und daher auf verschiedenste Konzepte aus anderen Fachdidaktiken zurückgegriffen wird. Die spezifischen Inhalte der Ausbildung können dabei weitgehend von den entsprechenden Dozierenden festgelegt werden. Im Rahmen dieser Arbeit kann dieser Diskurs dabei nicht vertieft betrachtet werden.

3. Die Konzeptualisierung von Religion und Buddhismus: eine diskursbezogene Umgrenzung

3.1 Religion

Darüber, wie und ob Religion zu definieren sei, gehen die Meinungen in der Religionswissenschaft auseinander. Nachfolgend soll im Hinblick auf die Fragestellung dieser Forschung eine kurze Ausführung folgen, da auch mit dem Erscheinen verschiedener Religionsbegriffe im Diskurs zu rechnen ist. Anschließend wird im Sinne einer Offenlegung der Vorannahmen auf das Religionsverständnis der vorliegenden Forschung eingegangen.

Im Laufe der Zeit wurden unzählige Definitionsversuche von Religion unternommen, wobei der Buddhismus von Beginn weg eine besondere Rolle innehatte, da er durch die Nicht-Erwähnung eines Schöpfergottes oftmals nicht recht in diese Definitionen zu passen schien (Schlieter, 2011, S. 10–11). Diese Debatte spiegelt sich auch in der für diesen Diskurs aktuellen Frage wider, ob Buddhismus als Religion zu betrachten sei (vgl. IV, 2.6). Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Reli-