

1. Deutungsmuster von Religion als Konzept und als Vermittlungswissen

Im Zuge der Analyse lassen sich verschiedene Religionsbegriffe eruieren. Im Folgenden werden diese dargestellt. Dabei bilden die eruierten Tendenzen einen Hintergrund, vor welchem Buddhismus konzeptualisiert wird. Es liegen allerdings nicht genügend Daten vor, als dass vergleichend analysiert werden könnte, welche Konzeptualisierung von Religion mit welcher Konzeptualisierung von Buddhismus korreliert. Dies würde außerdem den Rahmen der Fragestellung überschreiten. Nachfolgend werden die eruierten Deutungsmuster je einzeln dargelegt und analysiert, indem auf das Vorkommen in den verschiedenen analysierten Dokumenten eingegangen wird. Überdies werden die eruierten Deutungsmuster mit Kontextinformationen in Beziehung gesetzt und kritisch beleuchtet. Anschließend findet eine Diskussion des jeweiligen Deutungsmusters statt, wobei eine Verbindung zu theoretischen Konzepten hergestellt wird.

1.1 Weltreligionen

Als ein in den meisten relevanten Dokumenten vorgefundenes Deutungsmuster zeigt sich die Klassifizierung von bestimmten Religionen als Weltreligionen. Werden Religionen als »Weltreligionen« konzeptualisiert, meint dies religionswissenschaftlich betrachtet, dass diese als klar voneinander abgrenzbare Religionen mit angeblich globaler Wichtigkeit verstanden werden (Cotter & Robertson, 2016, S. 1; vgl. auch Kapitel II, 3.1 zur Erläuterung des Konzeptes). Auf weitergehende Implikationen dieses Begriffs wird in nachfolgender Analyse eingegangen.

Einige der befragten Lehrpersonen sprechen explizit von »Weltreligionen«, erläutern jedoch nicht genauer, was sie darunter verstehen. Das Bewusstsein dafür, dass es sich um eine spezifische Fremdzuschreibung sowie ein begriffliches Konstrukt handelt und Alternativdeutungen möglich wären, ist kaum verbalisiert worden. Eine Lehrperson bringt zum Ausdruck, dass unter den »Weltreligionen« die fünf auch im Lehrmittel vertretenen Religionen zu verstehen seien, indem sie bei folgender Aussage auf das vor ihr liegende Lehrmittel »Blickpunkt 3« deutet:

Ich habe ganz am Anfang von der ersten Sek wie zu allen fünf Weltreligionen so Kurzpräsentationen gemacht und sie so verortet und eine Frage war dort: Wo kommen sie vor auf der Welt? Und sie haben dann jeweils je in einer Gruppe so ein kurzes Plakat, also wirklich so Faktenwissen, steckbriefmäßige. (Amélie)

Der Begriff wird außerdem noch verwendet von Regula, die ihn erwähnt, gleichzeitig aber hinterfragt, indem sie hinzufügt: »Aber man würde sich wie von diesen fünf Weltreligionen verabschieden, oder, im deutschsprachigen Raum redet man immer von den fünf Weltreligionen«. Auch Barbara, Matthias und Raphael verwenden den

Begriff, ohne diesen jedoch näher zu erläutern. Implizit nehmen auch andere Lehrpersonen auf das Konzept Bezug, wie an anderen Stellen dieser Analyse sichtbar wird.

In der Fachwegleitung der Lehrer:innenausbildung wird der Begriff Weltreligion nicht wörtlich erwähnt. Es findet sich jedoch die Aussage, dass die Lernenden in diesem Fach »große Religionen, ihre Herkunft und Hauptelemente« kennenlernen sollen (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 4). Dabei wird nicht weiter ausgeführt, was unter groß verstanden wird. Ist dies mit Bezug auf die geographische Ausbreitung, die Anzahl an Anhänger:innen oder die historische und gesellschaftliche Relevanz zu verstehen? An anderer Stelle ist von »wichtigen Religionen, die in unserer Gesellschaft präsent sind« (S. 9) die Rede, wobei erneut nicht weiter spezifiziert wird, wie der Begriff »wichtig« zu deuten ist.

Im Lehrer:innenkommentar zum »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) findet sich, wie bereits erwähnt, der Begriff Weltreligion. Hierzu wird im Einführungsteil zum Buddhismus gesagt: Zentral sei, dass der Buddhismus allgemein als »Weltreligion betrachtet und in den meisten nationalen Gesetzgebungen als Religionsgemeinschaft anerkannt wird« (Zangger et al., 2013b, S. 130). Was an dieser Stelle jedoch unter »Weltreligion« zu verstehen ist, wird ebenfalls nicht weiter erläutert.

Auf der Ebene des Lehrplans für den Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik (Zyklus 3, Sekundarstufe I; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) ist der Begriff Weltreligion nicht vorzufinden. Eine bevorzugte Behandlung der fünf auch im Lehrmittel vertretenen Religionen und, damit ein indirekter Bezug auf das Weltreligionen-Konzept, wird jedoch suggeriert, indem Elemente aus diesen Religionen als verbindliche Inhalte festgesetzt werden. Des Weiteren wird das vergleichende Arbeiten angedacht, etwa in Bezug auf Festtraditionen (RKE 4.3), was wiederum dazu führen kann, dass durch die Lehrpersonen ein Weltreligionenparadigma konstruiert wird, insbesondere wenn der Vergleich dazu dient, diese Einteilung aufgrund von vermeintlichen Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu legitimieren. Im Lehrplan 21 findet sich dazu in der Einführung zum Fachbereich folgende Aussage:

Die Verteilung auf Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus und andere Religionen ist nicht festgelegt. Der Horizont der großen Religionen der Welt sowie die aktuelle religiöse Landschaft der Schweiz müssen im Laufe des 3. Zyklus jedenfalls in den Blick kommen. Das Christentum in seiner konfessionellen und individuellen Vielgestaltigkeit ist mit grundlegenden Lehren und Vorstellungen, seiner Geschichte und kulturellen Wirkungen angemessen zu berücksichtigen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 23)

Der gewählte Alternativbegriff der »großen Religionen der Welt« bietet keine wirkliche Um- oder Neudeutung der Logik der Weltreligionen. Eine Meta-Diskussion über diesen implizit mitgedachten Begriff wird indes nicht angestrengt. Weiter

wird, wie im Kapitel IV, a ausgeführt, bei RKE 4.3c Buddha in einer Reihe mit Abraham, Mose, Jesus und Mohammed positioniert. Dieser Vergleich kann das Denken in diesem Paradigma verstärken. Durch die Auswahl ebendieser Religionen im Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird die Nicht-Festlegung auf einzelne Religionen des Lehrplans im Lehrmittel zu Fall gebracht. Im Schüler:innenbuch des Lehrmittels ist der Begriff Weltreligion allerdings nicht zu finden.

Im »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird der Begriff Weltreligionen weder in den einleitenden Kapiteln noch im Teil zum Buddhismus verwendet. Auf dem Buchrücken ist hingegen, analog zum Lehrplan, von den »großen Religionen – Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam« die Rede. Bei Brachts Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« findet sich der Begriff Weltreligion insgesamt über 40-mal. Die beiden genannten Religionen werden dabei bereits in der Einleitung als solche erfasst (Bracht, 2013, S. 4).

Ein Weltreligionenparadigma findet sich schließlich auch in religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zum Buddhismus. Der vorhandene »*Textbook Buddhism*« (Berkwitz, 2016, S. 221), also die Festsetzung und Kreierung eines abgrenzbaren, klar definierten Buddhismus, zeigt dies deutlich. Die so konzipierte Literatur versucht »den Buddhismus« in kurzer Form abzuhandeln, auf Inhalte festzusetzen und eine beschreibbare Entität daraus zu machen – im Vergleich oder in Abgrenzung zu anderen Religionen, was als typisch für das Weltreligionenparadigma betrachtet werden kann (Cotter & Robertson, 2016, S. 5). Die Weltreligionenlogik scheint dabei gleichzeitig implizit als Legitimation zu dienen, warum solche Einführungswerke zum Buddhismus ihre Berechtigung haben, da damit eben eine »Weltreligion« und also in diesem Verständnis eine wichtige Religion behandelt wird. Auch bei einer expliziten Verwendung des Begriffs Weltreligion, etwa bei Keown (2001) wird nicht dargelegt, was darunter zu verstehen, respektive warum der Buddhismus dorthin einzuordnen ist. Eine Ausnahme bilden Gombrich und Bechert (2002), die diese Zuteilung damit begründen, dass sich der Buddhismus »an alle Menschen« wendet und »in allen Teilen der Welt Anhänger gefunden hat« (S. 9). Dies könnte jedoch ebenfalls grundsätzlich über eine Vielzahl von Religionen gesagt werden, die gemeinhin nicht als Weltreligionen gelten.

Auch in den Medien ist das Weltreligionenparadigma vorherrschend. Buddhismus wird wörtlich häufig als eine der »Weltreligionen« bezeichnet. Es finden sich generalisierende Vergleiche und es wird von einem christlichen Bezugsrahmen ausgegangen: Etwa, wenn über das Erdbeben in Nepal, welches eine Klosteranlage zerstört hat, im Tages-Anzeiger gesagt wird, es sei, als »fiele das Fraumünster auseinander« (Schöpfer, 2015, 27. April). Überdies werden Festtraditionen mit christlichen Feiertagen verglichen. So titelt das Bündner Tagblatt »Mehr als nur Weihnachten« und fragt: »Welche Festtage prägen Islam, Hinduismus, Judentum und Buddhismus?« (Höneisen, 2021, 20. Dezember).

Diskussion: Das Weltreligionenparadigma als diskursprägendes Narrativ

Durch die vorhergehende Analyse lässt sich zeigen, dass der Begriff Weltreligionenparadigma zwar Verwendung findet, jedoch kaum ausgeführt wird, was im jeweiligen Kontext darunter verstanden und mit welcher Legitimation dieser verwendet wird. Diese begriffliche Unklarheit ermöglicht Willkürlichkeit. Es zeigt sich, dass durch die Lehrpersonen und weitere Dokumente darunter in erster Linie die fünf im Lehrmittel vertretenen Religionen subsumiert werden, wobei noch nicht geklärt ist, warum gerade diese als Weltreligionen gelten. Dabei wird von einem eurozentrischen Blickwinkel ausgehend gewählt, was als betrachtenswerte Religion gelten soll, da die Beschränkung auf diese fünf Religionen auf europäische Forschungs- und Klassifizierungsvorhaben zurückzuführen ist (Lopez, 1995). Überdies lässt sich ein impliziter Anschluss an Klassifizierungsmuster vermuten, welche sich am vermeintlich universellen Anspruch einer Religion, der Mitgliederzahl und der geographischen Verbreitung sowie dem Alter einer Religion orientieren (Hutter, 2012, S. 13). Weltreligionen werden in eruiertem Leseart mehrheitlich als »in sich abgeschlossene homogene Einheiten, über die man problemlos generalisierende Aussagen treffen kann« (Darm, 2020, S. 41) verstanden, was den kulturkundlichen Grundsetzungen des Faches (vgl. IV, e) entgegenläuft. Dies kann zu Essentialisierungen führen, wobei davon ausgegangen wird, dass Religionen ein bestimmtes Wesen und einen »Kern« besitzen, der bei allen gleich ist. Dies zeigt sich exemplarisch in nachfolgender Aussage einer Lehrerin:

[...] ich versuche es auch so zu gestalten, also das tönt jetzt ganz blöd, aber dass es [die Religionen] eigentlich alles das Gleiche ist, dass wir sind/ähm erklären, was für Systeme die Menschen erfunden haben, um das Vorher und Nachher vom Leben zu erklären und eben, entweder man ist in so ein System hineingeboren oder man eignet es sich an, [...] (Catharina)

Hinter dem hier ebenfalls sichtbar gewordenen Universalismus steht die Vorstellung von einem evolutionären Modell von Religion, wobei alle Weltreligionen Stufen auf dem Weg zu einer hochentwickelten Form von Gesellschaft und Religion sind. Individuelle Religionen sind demnach partielle und unvollständige Abbildungen einer versteckten größeren, überweltlichen Wahrheit (McMahan, 2004, S. 917–918).

Findet die etwa vom Lehrmittel »Blickpunkt 3« vorgeschlagene Thematisierung von gelebter Religion im Rahmen der vermeintlich trennbaren Einheiten der Weltreligionen statt, wird damit die Abbildung von tatsächlich gelebter Religion erschwert, die sich solchen Zuordnungen entzieht. Wie ebenfalls an anderer Stelle vertieft dargestellt, wird nicht nur die Zuordnung zu einer Religion so als unhinterfragbar konzeptualisiert, sondern es werden im Lehrmittel beinahe ausschließlich Menschen präsentiert, die ihre Religion oder überhaupt eine Religion praktizie-

ren. Für *believing without belonging* (Davie, 1994) oder *belonging without believing* hat es kaum Platz, ebenso wenig für nichtreligiöse Weltanschauungen. Heterogene Wissensstände innerhalb von Religionen werden homogenisiert (Hylén, 2015, S. 45) und finden sich in solchen vom Weltreligionenparadigma geprägten Darstellungen kaum (vgl. dazu Analyse zur Reportage aus Rikon im Kapitel IV 2.2 und 2.4). Begünstigt wird dies außerdem durch die jeweils gleich aufgebauten Kapitel im Lehrmittel, die einen oberflächlichen Vergleich und ein aufeinander folgendes Bearbeiten der verschiedenen Religionskapiteln befördern können, wie dies die meisten befragten Lehrpersonen in ihren Aussagen erwähnt haben. Der Buddhismus wird mehrfach in einer Reihe mit den anderen im Lehrmittel vertretenen Religionen genannt, wie nachfolgendes Beispiel illustriert: »Ich mache es immer blockweise, also eigentlich kannst du sagen: Judentum, Christentum, Islam, dann Hinduismus, Buddhismus« (Selina).

Der Versuch gewisser didaktischer Dokumente, alternative Begriffe zu verwenden, wie etwa die »großen Religionen« dieser Welt, verhindert nicht, dass Lehrpersonen auf die fünf Religionen Buddhismus, Hinduismus, Christentum, Judentum und Islam fokussieren. Einerseits wird dies durch die Auswahl ebendieser Religionen im offiziellen Lehrmittel begünstigt, andererseits haben die befragten Lehrpersonen noch je separate Einführungsvorlesungen in diese fünf Religionen erhalten. Wie im Analyseteil zum Buddhismus (2.8 Diskussion) noch vertiefter besprochen wird, tritt das Weltreligionenparadigma häufig in Verbindung mit einer *Buddhist Modernist* Konzeptualisierung auf, welche ebenfalls zu einer verengten Darstellung von Religion(en) führt. Das Weltreligionenparadigma begünstigt schließlich, dass das »Christliche« als Vergleichsmaßstab dient, wie nachfolgende Analyse ebenfalls aufzeigt.

Im religionskundlichen Diskurs wird von diversen Religionswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen seit einiger Zeit eine Abkehr vom Weltreligionenparadigma gefordert (Alberts, 2007, 2017; Bleisch & Schwab, 2021; Cotter & Robertson, 2016; Darm, 2020; Masuzawa, 2005; Owen, 2011), um Religionen nicht länger als ahistorische, klar umgrenzbare Symbolcontainer zu rahmen, die so in der Realität keine Entsprechung finden.

1.2 Vorhandene Religionsbegriffe und Verständnisse

Als weiteres Deutungsmuster in der Analyse zeigt sich, dass verschiedene Religionsbegriffe und Verständnisse vorherrschend sind. Diese werden anschließend aufgezeigt und analysiert.

Kulturwissenschaftlich geprägte Verständnisse

Religion wird in gewissen analysierten Dokumenten angelehnt an ein kulturwissenschaftliches Paradigma verstanden (vgl. II, 2.1). Dies meint, dass Religionen als

menschengemachte, historisch gewachsene Orientierungssysteme gelesen werden, welche nebst anderen möglichen Weltsichten existieren und keinen alleinigen Gültigkeitsanspruch haben. Religion wird in diesem Paradigma als in einen sozialen und historischen Kontext eingebettet wahrgenommen und nicht als abstrakte, messbare Entität (Gladigow & Kippenberg, 1988). Bei den Lehrpersonen finden sich in folgender Aussage Ansätze eines kulturwissenschaftlichen Verständnisses:

[...] [Religionen] erklären, was für Systeme die Menschen erfunden haben, um das Vorher und Nachher vom Leben zu erklären und eben, entweder man ist in so ein System hineingeboren oder man eignet es sich an, weil man es gut findet oder durch eine Heirat oder durch eine Reise nach Indien, dass man findet, man sei jetzt auf einmal ein Hinduist oder ein Buddhist oder [...]. (Catharina)

Betont wird die Wahlmöglichkeit einer Zugehörigkeit. In einem solchen Verständnis kann eine historisch-kritische Leseweise von zentralen religiösen Texten mitgedacht werden, wie nachfolgende Aussage derselben Lehrperson zeigt. Dabei wird ein Bewusstsein für die Historizität und soziale Situiertheit dieser Texte geäußert: »[...] die Religionen, viele sind/viele Bücher auch, also sagen wir der, der Koran, Bibel, Tora, sind für ein Volk von vor 2000 Jahren geschrieben worden, für eine Gesellschaft von damals« (Catharina).

Die Fachwegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich für die Lehrer:innenausbildung beruft sich explizit auf eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung. Darin heißt es: »Das Fachanliegen Religionen ist grundsätzlich kulturwissenschaftlich ausgerichtet. Bezugswissenschaften sind Religionswissenschaft und andere Kulturwissenschaften wie Indologie, Islamwissenschaft, Judaistik etc. und Theologie« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 6). Hier wird jedoch auch Theologie als eine Bezugsdisziplin genannt, was im Widerspruch zu einer kulturwissenschaftlichen Auslegung steht, da diese eine Außensicht einfordert, welche religiöse Bekenntnisse, wie sie die Theologie vornimmt, ausschließen muss (Antes, 1986; Geertz, 1966; Gladigow & Kippenberg, 1988) (vgl. II, 2.1).

Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) wird ausgesagt, dass es sich hierbei um eine »kulturkundliche Sicht auf Religion« handle (Zangger et al., 2013b, S. 7).

Diese Grundlegung wird in den anderen zwei analysierten Lehrmitteln so nicht erwähnt (Bracht, 2013; Bühler et al., 2009).

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) findet sich grundsätzlich ein kulturwissenschaftlicher Zugang zu Religion, etwa wenn davon gesprochen wird, dass religiöse Traditionen »kontextualisiert und gesellschaftlich« betrachtet werden sollen (vgl. RKE 4). Auch die Namensgebung des Faches im Kanton Zürich, die Religion und Kultur erwähnt, weist darauf hin. Expliziert wird dies jedoch nicht. Damit zeigt sich in den fachdidaktischen Grundlagen eine

Ausrichtung nach diesem Paradigma. Das kulturkundliche Religionsverständnis wird allerdings nur von einer Lehrperson explizit übernommen.

An einen funktionalistischen Religionsbegriff angelehnte Verständnisse

Religion wird im analysierten Diskurs überdies funktionalistisch verstanden, indem erklärt wird, was Religion(en) angeblich für eine Funktion habe(n) für Menschen und die Gesellschaft, was diese leisten kann/können und soll/sollen. Religion(en) wird/werden in dieser Betrachtungsweise eine halt- und orientierungsgebende Funktion für das Individuum zugeordnet (Lübbe, 2004; Schlieter, 2011). Sichtbar wird dies beispielsweise in folgendem Beispiel einer Lehrpersonenaussage: »[...] [Religion] muss irgendwie sinnstiftend sein, ein Versuch die Welt zu erklären und eine Zusammengehörigkeit (ähm), [...] irgendwie eine Gruppierung, die ein Halt gibt, einen Sinn und einen Halt so (...) ja, das ist jetzt also sehr knapp (lacht)« (Amélie). Ein weiteres Beispiel solch einer Fassung findet sich in dieser Aussage:

Ich finde am Ende vom Tag ist es einfach etwas, was wir Menschen brauchen, um uns zu spüren, sei es jetzt im Christentum, im Judentum, im Buddhismus, sei es einfach Spiritualität, es ist für mich einfach der Mensch lebt und die meisten Menschen können nicht einfach so vor sich hinleben, sondern suchen irgendeinen Halt und das ist Religion für mich. (Sandra)

Dass Religion in obiger Aussage als etwas gedeutet wird, was »wir Menschen brauchen«, zeugt von einem *sui generis* Verständnis von Religion (McCutcheon, 1997), angelehnt an ein phänomenologisches Paradigma (vgl. II, 2.1). Mit der Aufreihung der genannten Religionen wird wiederum an ein Weltreligionenparadigma angeschlossen. Dies lässt die Frage zu, wie die betreffende Lehrperson nichtreligiöse Weltbilder einordnen kann, und was dies für die Thematisierung ebendieser im Unterricht bedeutet, wie auch für den Umgang mit Kindern, welche solche Verständnisse äußern.

Auch in nachfolgenden Aussagen geht es den Lehrpersonen darum, dass Religion eine Funktion des Haltgebens ausfüllt: »Aber ich finde Religion oder das Glauben gibt, also, kann einen Halt geben, also kann ähm (...) viele so Existenzfragen beantworten so ähm« (Mehmed). Barbara ergänzt: »Religion ist für mich so ein Gerüst, dass Menschen, die etwas suchen im Leben, an dem sie sich halten können, an diesem Gerüst und orientieren. Und ich persönlich glaube an keines dieser Gerüste und kann aber irgendwie nachvollziehen, dass einem das Sicherheit gibt, so«. Wie letztere Aussage zeigt, kann solch eine Vorstellung von »Religion als Gerüst« gleichfalls möglich sein ohne einen persönlichen Glauben daran.

Verschiedentlich wird durch Lehrpersonen die identitätsstiftende Funktion von Religion für Gruppen betont, was vermutlich ebenfalls einem funktionalistischen

Verständnis geschuldet ist. Diese Interpretation ist in dieser Deutlichkeit nur bei den Lehrpersonen vorzufinden. In nachfolgender Aussage stehen insbesondere »Regeln« zur Lebensführung im Zentrum. Auch zeigt sich hier, dass Religion und Kultur als sich vermengende Konstrukte wahrgenommen werden (vgl. IV, 1.6):

Religion ist etwas für mich, dass die Gemeinschaft oder mehrere Leute irgendwie, ähm, ein Stück weit zusammenhält, in dem Leute Halt finden, ähm, bei dem Leute auch mit anderen Leuten die halt so wie das gleiche Interesse haben das man dann teilen kann, nicht wie ein Hobby, Hobby tönt jetzt blöd, aber halt wie Interesse, das man gleich hat über das man dann auch sprechen kann, ähm, auch Kultur, Religion das ist ja sehr viel vermischt auch Religion, Kultur, Lebensweise oder sei es Philosophie je nach dem, ähm, ja, zeigt dir auch ein wenig die Regeln auch zum Teil auch, in gewissen Religionen, wie man leben soll, oder wie man sein soll. (Nima)

Nachfolgend gilt Religion erneut als Weltdeutungsmöglichkeit und Stütze für das Individuum. Ebenso wird eine soziale Funktion betont, wenn Religion für das Zusammenleben Wegleitung gibt. Auffallend ist, dass Werte als zentraler Bestandteil von Religion eingeführt werden (vgl. Kapitel IV, 1.5 zu Ethisierung):

Äh, Religion ist irgendein Modell, das dir hilft (...) die Welt (...) zu verstehen, das dir hilft mit anderen zusammenzuleben, das dir wie auch eine Gemeinschaft gibt, wenn du das suchst, ich könnte ja auch einfach im Schützenverein sein, es gibt, es ist, ich denke für jemanden der gläubig ist, gibt das ja wie so eine, ein Ort bei dem sie aufgehoben sind, wo sie wissen, das sind Leute, die teilen die gleichen Interessen, Werte, Interessen vielleicht nicht alle, aber die gleichen Werte und es hilft, es gibt einen so wie ein wenig, das ist Religion für mich, etwas das einen wie ein wenig eine Richtung ein wenig vorgibt, wie kann man miteinander umgehen, genau so. (Regula)

In der Fachwegleitung finden sich keine Aussagen dazu, was Religion für eine Funktion für das Individuum haben soll. Allerdings wird die gesellschaftliche Relevanz betont, indem auf das Zusammenleben mit Menschen verschiedenster religiöser und weltanschaulicher Prägung verwiesen wird. Dabei sollen »soziokulturelle Zusammenhänge von Religion« verstanden werden (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 5).

Im Fachlehrplan des Lehrplans 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) liegt der Fokus erneut auf der gesellschaftlichen Wirkung und Ausgestaltung von Religion. So sollen etwa in Medienbeiträgen religiöse Aspekte eruiert und hinterfragt werden (RKE 3.1d). Überdies stehen auch gesellschaftliche Einrichtungen, die Religionen und Kulturen repräsentieren, im Fokus, wie beispielsweise ein Kloster oder ein Friedhof (RKE 3.2). Auf mögliche Bedeutungen von Religion für Individu-

en wird bei RKE 4.2-4.3 hingewiesen, indem Rituale oder Festtraditionen betrachtet werden sollen. Nachfolgend soll »religiöses Leben« in konkreten Begegnungen erkundet werden (RKE 4.4).

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« kommt in gewissen Portraits von Religionsangehörigen eine halt- und orientierungsgebende Funktion von Religion zum Ausdruck. In Bezug auf den untersuchten Buddhismus wird in der Reportage »Das Loy-Krathong-Fest in Gretzenbach – Ehre dem Buddha, dem König und den Mönchen« in einer Überschrift von »Orientierung im Leben« gesprochen, die der Buddhismus mit Konzepten wie *karma* bereithalte (Zangger et al., 2013a, S. 155).

Im Abschnitt zum Buddhismus des »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) finden sich keine Setzungen dieser Art.

Im Lehrmittel von Ulrich Bracht (2013) liest sich auf der Seite zum *dharma* beispielsweise folgende Aussage: »Der Dharma sagt den Menschen, was sie tun sollen, um Erlösung zu finden« (S. 45). Damit wird *dharma* in diesem Verständnis eine klare Orientierungsfunktion unterstellt, wobei durch die hier gewählte Formulierung angenommen werden könnte, dass »Der Dharma« eine (Autoritäts-)Person sei, die für sich sprechen könne. Unter dem Übertitel »Buddhismus in der Gesellschaft« findet sich ebenfalls ein Fokus auf Feste und Zeremonien, welche als zentraler Bestandteil des Buddhismus konzeptualisiert werden.

In der analysierten religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur lassen sich keine zuordenbaren Aussagen ausmachen.

In Medienbeiträgen lesen sich ebenfalls individuelle Berichte, in denen die halt- und orientierungsgebende Funktion des Buddhismus betont wird. »Buddhismus gibt meiner Seele Ruhe und Frieden« (Luisa Rossi, 51) (Zimmermann, D. 2015, 22. Oktober) ist eine besonders aufschlussreiche Betitelung, da das christliche Konzept der Seele kurzerhand mit Buddhismus in Verbindung gebracht wird.

Phänomenologisch geprägte Perspektiven auf Religion

Nachfolgend wird die eruierte phänomenologisch geprägte Perspektive auf Religion in den verschiedenen Dokumenten dargelegt. Diese postuliert, dass Religion eine anthropologische Konstante sei und die transzendente oder spirituelle Dimension zum Menschen gehöre, unabhängig vom eigenen Bekenntnis (Krech, 2002; Schließer, 2011). In der Folge finden sich hierbei Überschneidungen mit dem Weltreligionenparadigma (vgl. IV, 1.1). Ebenso findet sich teilweise ein Bezug auf christliche Konzepte (vgl. IV, 3.3 zu christlichen Werten in der Vermittlung). Auch bei dem bereits erwähnten, an funktionalistischen Religionsbegriffen angelehnten Verständnis finden sich teilweise Anteile einer phänomenologischen Perspektive.

Bei einer Lehrperson findet sich ein möglicherweise an einen substantialistischen Religionsbegriff angelehntes Verständnis von Religion (vgl. II, 3.1), welches in einem phänomenologischen Paradigma verankert ist. In diesem Begriffsverständnis wird versucht zu definieren, was Religion *per se* ist, indem diese auf bestimm-

te Inhalte und Merkmale festgelegt wird. In dieser Aussage wird Religion als einen Transzendenz-Bezug aufweisend und wiederum funktionalistisch als das Befolgen von Regeln gedeutet:

[...] ich glaube Religion ist der Glauben an etwas Höheres, viele sagen dem Gott oder Götter und das Ausüben von dieser Ehrerbietung (...) sich halten an die Regeln, die diese Religion vorschreibt oder hat, das Leben nach diesen Regeln, das Leben im Einklang mit diesen Festen, die man hat, die diese Religion provoziert, sage ich mal, das ist für mich so die Religion. (Ines)

Ein phänomenologischer Zugang zeigt sich auch in folgender Aussage, in welcher der Transzendenzbezug die zentrale Referenzgröße darstellt:

[Religion ist] (...) ein Denksystem, das die Welt erklärt, also verständlich macht, dass nicht auf dem natürlichen Licht der Vernunft aufbaut, sondern auch übernatürlichen Quellen, also, eben genau dieser Transzendenzbezug, der sich ja dann irgendwie äußert, dass Gott sich offenbart oder mitteilt oder das jemand erleuchtet wird und dann diesen Weg vorzeigt, ja. (Raphael)

Nachfolgende Aussage betont außerdem die individuelle, gefühlsbezogene Komponente von Religion und legt diese als für alle Menschen prägend fest:

›Hey, schaut, wir lernen etwas über Religion, aber Religion ist etwas Persönliches, etwas Individuelles, und es geht um das Gefühl, und um dein Herz und um das Spüren und um den Glauben und man kann es nicht beweisen und darum gibt es wie nicht richtig und falsch‹ (...) Ich glaube Religion hat für mich, also es ist eine Kombination zwischen Glauben und Herzenshaltung, finde ich. Führt dazu, wie gehe ich mit meinen Mitmenschen um, wie gehe ich mit mir selber um, wo sind meine Werte und was ich ganz wichtig finde, oder wie ich es sehe: Ich habe immer wieder Schüler die sagen: ›Ich habe keine Religion‹, und da muss ich immer wieder lachen, weil spätestens wenn sie das erste Mal streiten, kann ich ihnen sagen, was ihre Eltern für eine Religion gehabt haben, oder eben nicht haben, weil es die Großeltern haben, weil ich einfach finde: Unsere Kultur ist in der Religion, also nein, ich finde es nicht, das siehst du, die Kultur ist in der Religion verankert und die Religion in der Kultur. (Selina)

In der gemachten Aussage werden Religion und Kultur wiederum als ineinander verschränkt konzeptualisiert, wobei die uns umgebende Kultur *nur* durch Religion verstehbar sei. Des Weiteren wird »religiösisiert« (Buchardt, 2014), indem ein Verhalten, hier mit Bezug auf Streit, der religiösen Prägung zugeschrieben wird. Hierbei werden Religion oder Glaube als Legitimation und Leitplanke für das Handeln verstanden. Den Lernenden wird abgesprochen, keine Religion zu haben, indem darauf

verwiesen wird, dass sie sich zumindest der vermeintlichen religiösen Prägung der Eltern oder Großeltern nicht entziehen könnten. Werte werden ebenfalls als zentraler Bestandteil einer Religion gefasst und Glauben wird mit Religion gleichgesetzt, wobei die affektive Komponente mit dem Begriff der »Herzenshaltung« betont wird. In dieser Aussage entsteht der Eindruck, dass Individuen und auch Gesellschaften etwas fehlt, wenn diese ohne Religion auskommen (Frank, 2010). McCutcheon (2003) beschreibt diese phänomenologische Perspektive folgendermaßen: »*religion is sui generis, autonomous, strictly personal, essential, unique, prior to, and ultimately distinct from, all other form of human life and interaction*« (S. 26). Damit ein an das phänomenologische Paradigma angelehntes Religionsverständnis schließlich den Buddhismus umfassen kann, wird das *nirvāṇa* von einer Lehrperson kurzerhand als »etwas Transzendentes« umgedeutet:

Ich kategorisiere es [Buddhismus] als Religion, aber das ist eine vorläufige Antwort. Es reicht, es ist immer die Frage mit welchem Kriterium definiere ich Religion, oder, die ganzen, dieses ganze soziologische ähm ähm, konfessionelle Profil, Rituale und so, reicht für mich nicht, für mich ist es der Gottesbezug, nur der greift halt beim Buddhismus nicht, darum für mich erweitere ich das auf einen Transzendenzbezug und dann schließt es den Buddhismus ein, weil das Nirvana ist ja nicht das Nichts, ich sehe es eigentlich so: Es ist so jenseitig, dass man es nicht denken, nicht fühlen, nicht beschreiben, sich irgendwie gar nicht annähern darf in irgendeiner Weise, emotional oder auch kognitiv, weil auch die Metaphern, das sind ja nicht Metaphern der Leere, sondern das sind Metaphern der Fülle, ja, also eine Frage die mich da sehr interessiert, wäre: Hat der Gautama Siddhartha das Moksha gekannt? Wahrscheinlich ja, und hat er das in einer gewissen Weisen nochmal transformiert und radikalisiert in seiner Jenseitigkeit und, ja, da kommt es mir vor, da gibt es irgendwo vielleicht ne Verbindung ja. (Raphael)

Aufgrund dieser Aussage liegt die Vermutung nahe, dass dieses Verständnis unter anderem auf ein zu Grunde liegendes Weltreligionenparadigma zurückzuführen ist, indem ein christliches Religionsverständnis als Maßstab gilt.

In nachfolgender Äußerung werden Glaube und Religion als austauschbare Begriffe verwendet. Dabei wird Religion oder eben Glaube als Legitimation und Leitplanke für das eigene Handeln genannt. Menschen ohne Religion sind hier nicht mitgedacht:

[...] aber was ich dir sagen kann, ist dass ich finde, dass die Lebenseinstellung, die ich habe, und die beruht auf dem, was ich glaube, dass ich finde, dass die richtig ist, nicht absolut es gibt immer/aber so im großen Ganzen, ja und für mich ist in diesem Sinne die Religion wie die Legitimation ein Stück weit, für das, wie du durch das Leben läufst. (Selina)

Schließlich zeigt sich, dass ein solches im phänomenologischen Paradigma verankertes Religionsverständnis auch die bereits im Zusammenhang mit dem Weltreligionenparadigma erwähnten universalistischen Tendenzen beinhalten kann, indem alle Religionen im Grunde als gleich und die gleiche Botschaft vermittelnd konzeptualisiert werden. Religionen gelten hiernach als verschiedene Wege zum identischen Ziel (McMahan, 2004, S. 917–918). Dies zeigt sich etwa in folgender Aussage einer Lehrperson:

Da versuche ich dann immer mega fest wieder zu sagen: »Hey schau, du hast deinen Glauben, finde ich mega schön, glaub das, aber bitte, bitte sei offen und tolerant anderen Menschen gegenüber, weil du hast deinen Glauben, ein anderer Mensch hat seinen Glauben, weil dieser andere Mensch möchte ja auch, dass du, also respektiert dich ja auch, also respektiere du ihn auch«, das versuche ich mega fest zu vermitteln und ich versuche fest zu vermitteln, so, hey, eben, am Ende vom Tag, an was glauben wir bei Religion und es läuft immer wieder ein wenig auf das Ähnliche heraus, ähm, aber jeder hat halt einfach eine andere Auffassung von dem Ganzen. (Sandra)

In den weiteren analysierten didaktischen Materialien findet sich kein Religionsverständnis, welches sich eindeutig dem phänomenologischen Paradigma zuschreiben lässt, außer in der Publikation von Bracht (2013). Dort wird mit zahlreichen Vergleichen zum Christentum sowie mit der Einordnung des Buddhismus als »universale Religion« (S. 35) indirekt an die phänomenologische Perspektive Anschluss gesucht. Auch wird an zahlreichen Stellen ein »religiöses«¹⁰ Lernen angeregt, etwa wenn man sich fragen soll, ob der Buddha ein Vorbild sein könne (Bracht, 2013, S. 42).

In der entsprechenden Fachliteratur zur Einführung in »den Buddhismus« zeigen sich ebenfalls Rückgriffe auf ein phänomenologisch verankertes Religionsverständnis. So setzt etwa Keown (2001) bewusst das phänomenologisch geprägte Dimensionenmodell von Smart (1997) ein. Auch Gombrich und Bechert (2002) konzeptualisieren Religion, in diesem Falle Buddhismus, als *sui generis* und notwendig, wenn in der Einleitung eine klare Abgrenzung zu anderen »Weltreligionen« vorgenommen wird. So heißt es hier: »Sie [die Monotheisten] glauben, dass Gott für die Erlösung des Menschen absolut unerlässlich sei. Die Buddhisten akzeptieren keine dieser Ansichten. Der Buddhismus beschäftigt sich nicht mit Gott oder der Welt [...], ihm geht es um Ethik, Meditation und Einsicht« (Gombrich & Bechert, 2002,

10 Unter »religiösem« Lernen wird hier verstanden, dass gesetzliche und diskursinterne Grundlagen des religionskundlichen Unterrichts missachtet werden (vgl. Kapitel II, 1.3), indem Lernende dazu angeregt werden, von religiösen Symbolbeständen etwas für ihr eigenes Leben zu lernen. Teilweise kann dies auch mit dem bereits erwähnten Begriff des *learning from religion* gemeint sein. Aufgrund der Mehrdeutigkeit des Begriffs (Alberts, 2008a, 219–220; Jensen, 2017) wird jedoch der hier gewählte des *religiösen Lernens* bevorzugt.

S. 15). Die Notwendigkeit und Einzigartigkeit des Buddhismus werden betont, wenn es heißt: »Der Buddhismus ist ein Weg zur Erlösung, der allen offensteht« (S. 19).

An ein kritisches und postkoloniales Paradigma angelehnte Religionsverständnisse

Ein Verständnis von Religion im Sinne der *Critical and Postcolonial Religious Studies* (vgl. II, 2.1) lässt sich in den analysierten Dokumenten nur ansatzweise finden. Dieses Paradigma zeichnet sich durch ein Bewusstsein für die koloniale Forschungsgeschichte und die westliche Konstruktion von Religion aus. Überdies wird eine Meta-Diskussion über »Religion(en)« angestrebt. Folgende Aussagen von zwei Lehrpersonen seien hierzu erwähnt:

[...] dass man halt nicht in diese Stereotype reinfällt, ich finde es gibt auch ganz viele so Doks und so, die mega stereotypisch sind, ich habe jetzt gerade im Hinduismus so ein wenig das Kastensystem haben wir angeschaut, ich meine es gibt mega viele Dokumentationen dazu, aber auch mega viele sehr einseitige, und sehr, aus einer sehr westlichen Perspektive oder ähm, so ein wenig so das, ist eine Herausforderung, ähm [...]. (Amélie)

Hier werden im Sinne einer postkolonialen Kritik und der Aufdeckung von Orientalismus (Said, 1975) Stereotype über den Hinduismus angesprochen, die in vorhandenen Lernmaterialien zu finden sind. Die nachfolgende Aussage nimmt indirekt auf das *Buddhist Modernism* (vgl. IV, 2.8 Diskussion) Verständnis von Buddhismus Bezug und stellt die Frage, wie Buddhist:innen wohl davon betroffen sind:

Man brüstet sich dann auch so, es ist so ein wenig Lifestyle, eben, wie man Karma und vegan, also ich hoffe du bist nicht vegan (lacht), einfach so ein wenig Lifestyle, und es kommt jetzt niemand und sagt ich bin irgendwie Amish People, ja gut, wären wir vielleicht nicht da, aber es ist so etwas bei dem man sich so ein wenig mehr ein wenig brüstet, das ist vielleicht etwas, was mich ein wenig stört, vielleicht empfinden das diese Leute auch, also die Buddhisten, die im Kern-, Anführungs- und Schlusszeichen, Gebiet wohnen, empfinden das vielleicht auch ein wenig als stör/also: »Was machen die da? Was wollt ihr?«, so ein wenig, ja. (Regula)

Regula nimmt in der gemachten Aussage gleichfalls eine sprachliche Markierung vor, um Stereotypisierung zu vermeiden, indem sie von Buddhist:innen im »Kerngebiet« in Anführungs- und Schlusszeichen spricht und so vermutlich zum Ausdruck bringen will, dass dies nicht als abgeschlossene Kategorie zu verstehen ist.

In der Fachwegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich zeigt sich kein solches Verständnis; ebenso wenig im Lehrplan 21. Im Lehrer:innenkommentar zum Lehrmittel »Blickpunkt 3« wird unter dem Titel *dharma* darauf hingewiesen, dass der Begriff Buddhismus mehrdeutig ist und erst im 19. Jahrhundert in der Auseinan-

dersetzung und dem Austausch zwischen Asien und Europa entstanden ist (Zanger et al., 2013b, S. 131). Diese Information findet sich im Schüler:innenbuch jedoch nicht wieder. Auch weitere analysierte Lernmedien demonstrieren kein Verständnis im Sinne der *Critical and Postcolonial Studies*.

In der analysierten religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur zum Buddhismus fehlen weitgehend kritische, postkoloniale Diskurse sowie Diskussionen über das Fachgebiet selbst. Ansätze eines kritischen Selbstverständnisses und damit einer poststrukturalistischen Perspektive (McCutcheon, 2018) finden sich etwa bei Gethin (1998), wenn er aussagt, heute sei Buddhismus so etwas wie eine »*intellectual abstraction*« (S. 2). Es bleibt jedoch bei diesem Hinweis in der Einleitung. Nur Lopez (2002) sowie Freiburger und Kleine (2009) weisen im Sinne der *Critical Studies* darauf hin, dass die Forschungsgeschichte lange Zeit kolonial geprägt und einseitig auf die Übersetzung von Quellentexten fokussiert gewesen ist und beachten dies in der gesamten Publikation. Dies steht im Gegensatz zu Keown (2001), der zwar in der Einleitung darauf hinweist, diese Zugangsweise dann jedoch nicht konsequent umsetzt. Ebenso fordern nur Lopez (2002) sowie Freiburger und Kleine (2009) zum Nachdenken über die heutige Wahrnehmung des Buddhismus im Westen auf, wobei auch Stereotype thematisiert werden. In Freiburger und Kleine (2009) geschieht dies beispielsweise mit einem separaten Kapitel zu »Beliebte Vorurteile und populäre Irrtümer über den Buddhismus«.

In den Medien ist solch ein Verständnis im Rahmen der vorliegenden Recherche indes nicht auszumachen.

Perspektivität von Religion(en)

Im Anschluss an die diversen Religionsverständnisse fällt in der Analyse auf, dass häufig nicht deklariert wird, aus welcher Perspektive eine Aussage gemacht wird. In der Religionswissenschaft wird unterschieden zwischen einer Innenperspektive, welche die Sicht von Religionsangehörigen einer bestimmten Religion darstellt und auch beim theologischen Zugang vorliegt, sowie einer Außenperspektive, welche von außen beschreibend auf ein Phänomen schaut, was etwa die Religionswissenschaft in den aktuellen Paradigmen für sich in Anspruch nimmt (etwa Braun & McCutcheon, 2000; Hock, 2014; Stausberg, 2011; Stolz, F., 1988; Zinser, 2010) (vgl. II, 2.1). Alternativ werden die Begriffe Selbst- und Fremddarstellung verwendet (Bochinger & Frank, 2015, S. 365).

In der Fachwegleitung (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017) für die Lehrpersonen wird diesbezüglich festgehalten: »Sie sind fähig, Innen- und Außenperspektive im Blick auf vertraute wie fremde religiöse Vorstellungen und Traditionen zu unterscheiden« (S. 7). Ebenso heißt es beim Ausbildungsstandard I mit Bezug auf die Lehrperson: »(...) kann Innen- und Außensicht auf Religionen und Kulturen unterscheiden« (S. 9).

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b) findet sich bei der allgemeinen Einleitung zum Fachbereich nichts zum Thema einer Innen- und Außenperspektive auf Religion. Indirekt soll eine Beschäftigung mit einer spezifischen Außenperspektive stattfinden, wenn es im Lehrplan zum Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik heißt, die Lernenden sollen sich damit beschäftigen, wie Religion in den Medien dargestellt wird (RKE 3.1d). Auch ist von »aktuellen Debatten« die Rede, welche auf »bestimmte Zuschreibungen« hin untersucht werden sollen (RKE 3.2). Damit könnte eine mögliche Außenperspektive, wie sie beispielsweise die Medien oder öffentliche Akteur:innen vertreten, theoretisch angesprochen werden.

Im Lehrer:innenkommentar zum »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013b) heißt es in der Einführung unter dem Titel »Gegenseitiger Respekt«:

Jugendliche, die sich mit ihren religiösen Traditionen und Vorstellungen identifizieren, kann es irritieren, wenn der Unterricht nur die sachliche Außenperspektive auf ihre Religion zur Darstellung bringt. Sie haben das Recht, auch ihre Innensicht einzubringen. Sie sollen jedoch nicht als »Experten« angesprochen werden. (S. 8)

Zwar wird die Thematik der Perspektivität angesprochen, aber nicht im Sinne dessen, dass die Lernenden diese Unterscheidung kennen lernen sollen. Im Zwischenkapitel »Auftritt und Wirkung« des Schüler:innenbuchs heißt es weiter: »Es geht um Innen- und Außenperspektiven«, die aufgrund von Bildern mit Menschen in »auffälliger Bekleidung« besprochen werden sollen (Zangger et al., 2013a, S. 72). Damit wird die Thematik wiederum nicht spezifisch auf Religion bezogen, sondern auf den konkreten Symbolgegenstand (Bochinger & Frank, 2015) der Kleidung. Von »verschiedenen Perspektiven« ist mehrfach die Rede, etwa beim Kapitel »Sichtweisen auf die Welt« (Zangger et al., 2013a, S. 15), wobei jedoch nicht klar wird, was genau darunter zu verstehen ist. Durch die Portraits und Reportagen im Lehrmittel kommt eine Innenperspektive zum Tragen, da Menschen von ihrer gelebten religiösen Praxis erzählen. Dies wird im Lehrer:innenkommentar als »lebensweltliche Perspektive« bezeichnet (Zangger et al., 2013b, S. 7) (vgl. Kapitel IV, 4. zur Begriffsklärung im Diskurs). Die Seiten zum Orientierungswissen nehmen indes für sich in Anspruch, eine religionswissenschaftliche Außensicht zu vertreten, wobei dies für die Lernenden nicht ausgewiesen wird. Auch finden sich dort teilweise Wechsel in die Innenperspektive, die nicht angekündigt werden. So heißt es auf der Doppelseite zum Orientierungswissen »Der Dharma« (Zangger et al., 2013a, S. 164–165) aus einer religiösen Innensicht beschrieben: »Der vom Buddha vorgeschlagene Weg bringt ein glückliches, achtsames Leben und führt zum Erwachen«. Wird im Unterricht nicht explizit darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um eine Innensicht handelt, wird damit nicht mehr konsequent eine religionswissenschaftliche Außensicht eingehalten. Im Lehrmittel von Bracht zeigt sich die gleiche Problematik in folgender Passage:

Siddhartha Gautama, der später ›der Buddha‹ genannt werden sollte, kam um 450 v. Chr. in Kapilavastu, dem heutigen nepalesischen Tilaurakot, zur Welt. Da er einem reichen Adelsgeschlecht entstammte, konnte er seine Jugend in großem Reichtum verbringen. Für unsere heutige Vorstellung sehr früh, aber nach damaligen Gebräuchen entsprechend, heiratet er mit 16 Jahren. Siddhartha und seine Frau bekamen auch einen Sohn. Als er 29-jährig zum ersten Mal die Palastanlage seiner Familie verließ, so behauptet es zumindest die Legende, begegnete er den Bestimmungen, denen alle Menschen unterliegen: Alter, Krankheit und Tod. (Bracht, 2013, S. 40)

Während an einer Stelle des Zitats bewusst auf die Legende, also die religiöse Innensicht, hingewiesen wird, ist der Text in den restlichen Passagen auch aufgrund der Wahl des Indikativs so geschrieben, als wäre dies eine historisch gesicherte Außensicht. Im Lehrmittel von Benno Bühlmann et al. (2009) findet sich diese Verschränkung zwischen Innen- und Außensicht im analysierten Kapitel zum Buddhismus indes nicht wieder.

In keiner der konsultierten religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur findet sich eine explizite Thematisierung der verschiedenen Perspektiven. Es herrscht jedoch eine wissenschaftliche Außensicht vor und nur vereinzelt (Lopez, 2002; Mitchell D.W. & Jacoby, 2014) kommen Praktizierende mit einer Innensicht zu Wort.

In medialen Berichterstattungen wird solch eine Perspektivenunterscheidung nicht eingeführt.

Nichtreligiöse Weltanschauungen

Des Weiteren fällt in der Analyse die weitgehende Absenz von nichtreligiösen Weltanschauungen auf. Bei den Lehrpersonen finden sich dazu keine expliziten Aussagen. Dies ist mutmaßlich teilweise darauf zurückzuführen, dass spezifisch nach Religion gefragt worden ist. In der Fachwegleitung zur Ausbildung findet sich dagegen die Erwähnung in folgender Form: »Es geht darum, soziokulturelle Zusammenhänge zu verstehen und mit Menschen verschiedener Religionen und Kulturen zusammenzuleben, auch wenn man sich selbst vielleicht nicht als religiös versteht« (Pädagogische Hochschule, 2017, S. 5). Damit wird jedoch eher auf die eigene Rolle als Lehrperson verwiesen als auf die Tatsache, dass Menschen ohne Religionszugehörigkeit ebenso an diesem Zusammenleben teilhaben. Dabei »sollten sich die Lehrerinnen und Lehrer ihres eigenen Standpunktes und ihrer eigenen Überzeugung bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen – unabhängig davon, ob sie sich selbst als religiös, religiös distanziert oder als nichtreligiös bezeichnen würden« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 7).

Im Lehrer:innenkommentar wird im Zusammenhang mit den nachfolgend dargestellten Seiten im Schüler:innenbuch zum »Weltverstehen« folgende Aussage ge-

macht: »Die modernen Wissenschaften haben den Anspruch, die Welt ohne Gott zu erklären (>methodischer Agnostizismus<). Andere Kulturen (wie der Buddhismus) haben weniger Probleme mit der Akzeptanz von nebeneinander existierenden Weltperspektiven« (Zangger et al., 2013b, S. 148). Dies wird mit dem vorgestellten Projekt »*Science meets Dharma*« bekräftigt (2013c, Klassenmaterial 176.1), wobei dieses als »Dialog zwischen Religion und Naturwissenschaften« (S. 149) klassifiziert wird. Mit der Nennung des Buddhismus als Beispiel wird auf ein spezifisches Narrativ innerhalb der verschiedenen Deutungsweisen von Buddhismus Bezug genommen, welches diesen als wissenschaftskompatibel rahmt, während andere Deutungen unerwähnt bleiben.

Im Lehrplan (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) ist an einer Stelle von »weltanschaulichen Standpunkten« (RKE 3.2d) oder »Weltansichten« (RKE 4.2d) mit Bezug auf die Begegnung mit verschiedenen Menschen die Rede, womit nicht-religiöse Deutungsmuster der Welt mitgedacht werden. Überdies ist von Kulturen die Rede, etwa in Bezug auf Übergangsrituale (RKE 4.2b). Auch hier zeigt sich ein Fokus auf das Zusammenleben mit Menschen solcher Ansichten, ohne dass diese Weltdeutungen selbst als Thema in den Vordergrund rücken.

Im Lehrmittel werden Agnostizismus und Atheismus im Kapitel »Gretchenfrage« explizit thematisiert (Zangger et al., 2013a, S. 42), wobei zusätzlich ein Arbeitsblatt mit religionskritischen Aussagen zur Verfügung steht sowie ein Portrait von einem Freidenker (2013c, Klassenmaterial 42.3). Des Weiteren werden den »Zehn Geboten« aus der Bibel die »Zehn Angebote des evolutionären Humanismus« von Michael Schmidt-Salomon gegenübergestellt (2013c, Klassenmaterial 42.4). Außerdem wird über Religion und Naturwissenschaft diskutiert im Schüler:innenbuch (2013a, S. 176–177), wobei nochmals auf verschiedene Sichtweisen auf die Welt eingegangen wird, wie etwa die naturwissenschaftliche, die religiöse, die ethische oder wirtschaftliche (S. 178–179). Durch die Auflistung mag der Eindruck einer klaren Trennung dieser Perspektiven entstehen. Der Fokus auf Religion als einzig sinnstiftendes Deutungsmuster wird dadurch hervorgehoben, dass Portraits, welche den fünf »Weltreligionen« zugeordnet werden, in der klaren Überzahl sind und innerhalb dieser Portraits beinahe ausschließlich auf die Religion der Person fokussiert wird (vgl. V, 1. Tendenz 7). »Verschiedene Sichtweisen auf die Welt« sollen anschließend in einem Zwischenkapitel des Schüler:innenbuchs am Beispiel eines Baums erfahren werden, wobei verlangt wird »sich mit der Besonderheit von religiösen Perspektiven auf die Welt« auseinanderzusetzen. Hierdurch wird die religiöse Perspektive im Vergleich mit den anderen sprachlich als *besonders* markiert. Nachfolgend wird ausgesagt, dass der religiöse Blick eine symbolische Betrachtungsweise des Baums anböte und auf etwas Unsichtbares, wie die Schöpferkraft, verweise. Religion wird schließlich der Weltdeutung zugeordnet, wobei andere Schulfächer wie die Physik der »Erklärung des Kosmos« und die Biologie der »Evolution« zugerechnet werden (Zangger et al., 2013a, S. 179). Damit wird der Religion implizit die Hoheit über die

Weltdeutung zugesprochen, indem andere Fächer keinen Betrag zu leisten scheinen. In allen anderen analysierten Dokumenten lassen sich keine Aussagen zu diesem Deutungsmuster finden.

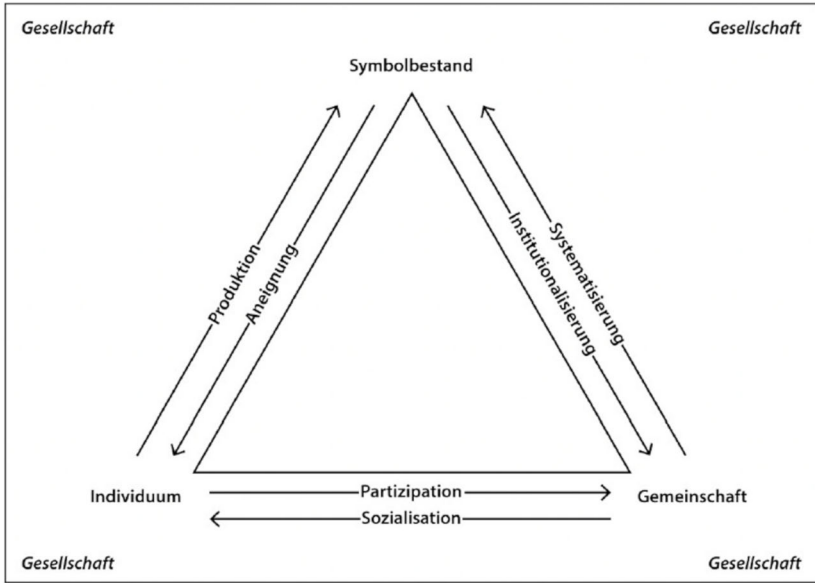
Zusammenfassend zeigt sich eine mehrheitliche Abwesenheit der Thematisierung von nichtreligiösen Weltanschauungen. Daher wurde von atheistischen Gruppierungen in der Phase der Lehrmittelentstehung Kritik geübt; ihre Sichtweisen würden zu wenig Geltung finden. Hierzu heißt es in der Neuen Zürcher Zeitung im Jahr 2013 zum Lehrmittel »Blickpunkt« 3, dass dieses säkulare Positionen ignorieren würde. Es sei damit keine neutrale Darstellung gegeben und es entstehe der Eindruck, dass nur Religionen für ethische Normen zuständig seien. Die Legitimation von Gewaltexzessen mit Religion werde des Weiteren ignoriert (Vögeli, 6. Juli). Auch in einem Tages Anzeiger Artikel wird darauf hingewiesen, dass nichtreligiösen Menschen etwas fehlen würde im Lehrmittel. Überdies würde zu wenig über Kultur gesprochen (Schneebeli, 2013, 6. Juli).

Diskussion: Die Willkürlichkeit und Widersprüchlichkeit der Religionsbegriffe

Wie die vorhergehende Analyse aufzeigt, finden sich im Diskurs verschiedenste Religionsverständnisse, die sich unterschiedlichsten religionswissenschaftlichen oder auch theologisch geprägten Paradigmen zuordnen lassen. Dabei zeigen sich teilweise im gleichen Dokument unterschiedliche Verständnisse, welche auch in Mischformen auftreten. Das laut den fachdidaktischen Dokumenten zu Grunde liegende kulturkundliche Paradigma wird mehrfach durchbrochen. Meist ist nicht ausgewiesen, um welches Paradigma es sich handelt, was ein bewusstes Entscheiden für oder gegen eine bestimmte Konzeptualisierung von Religion in Frage stellt. Religion wird in den analysierten Dokumenten teilweise eher kontextunabhängig definiert und festgelegt, was eine Essentialisierung und Fassung im Sinne eines klar umgrenzbaren Gegenstandes, entgegen der kulturwissenschaftlichen Grundlegung, leichter möglich macht. Überdies wird Religion im Diskurs, angelehnt an die fünf Konzepte von Woodhead (2011), häufig als Praxis, was als religiös gelesene Menschen demnach angeblich tun und glauben, oder als Identität klassifiziert. Diese Tendenz, Religion als maßgebenden Identitätsfaktor zu verstehen, wird im Folgenden noch diskutiert (vgl. V, 1. Tendenz 7). Durch die Analyse fällt bei den Lehrpersonen auf, dass diese Religion häufig in den Zusammenhang mit »Regeln« bringen, die es zu befolgen gälte. Dies bildet einen Kontrast zur diskursinternen Konzeptualisierung des Buddhismus als »regelarm« (vgl. Kapitel IV, 2.5). In Anlehnung an das religionswissenschaftliche Dreieck von Bochsinger und Frank (2015) zeigt sich, dass über alle analysierten Dokumente hinweg alle drei Ecken, Symbolbestand, Individuum und Gemeinschaft, zum Tragen kommen, wobei sich bei den Lehrpersonen eine Tendenz zum Symbolbestand zeigt. Dabei kommen die Aushandlungsprozesse zwischen diesen

Ecken kaum zur Sprache und es besteht die Gefahr, diese als statisch zu betrachten.

Abb. 5: Religionswissenschaftliches Dreieck, Bochinger & Frank, 2015, S. 350.



Ebenso zeigt sich, dass auf ein Alltagsverständnis von Religion rekurriert wird (Bergunder, 2011; Greil, 2009) (vgl. II, 3.1). Diesem fehlt jedoch eine Meta-Ebene, auf der über die angewandten Konzepte nachgedacht werden könnte. Die mehrheitliche Abwesenheit von nichtreligiösen Weltdeutungen wird im Schlussteil im Zusammenhang mit der »Religiösierung« (Buchardt, 2014; Rissanen et al., 2020) besprochen. Die Tatsache, dass in vielen analysierten Dokumenten nicht darauf verwiesen wird, aus welcher Perspektive diese sprechen, respektive diese im Falle des Lehrmittels »Blickpunkt 3« auch vermischte auftreten, führt dazu, dass die Einhaltung der kulturkundlichen Prämisse des Diskurses erschwert wird, da durch die nicht explizierte Innenperspektive auch ein religiöses Lernen ermöglicht werden kann.

1.3 Religionskritische Haltungen

Durch die Analyse zeigt sich bei zwei Lehrpersonen eine dezidiert kritische Konzeptualisierung von Religion, welche teils in eine ablehnende Haltung übergeht, indem die Lehrperson in nachfolgender Aussage ihre Mühe mit der Religiosität anderer

Menschen bekundet. Es gilt sich nach Ansicht dieser Lehrperson für die Religionsfreiheit einzusetzen. Religion wird bewertet, und zwar negativ:

Ich finde da ist es so/habe ich so das Gefühl, ist es so ein wenig so wie ich es mir gewöhnt bin, in den letzten vier Jahren bin ich in Graubünden gewesen, also ich bin von hier und ich bin dann nach [Ort] hoch, und die sind unglaublich katholisch gewesen, oder reformiert, es hat auch viele Reformierte gehabt, aber wahnsinnig christlich, ähm so, ich bin so recht (lacht)/ich habe recht Mühe gehabt mit dem so und so, weißt du, ja so und so und der Pfarrer hat wahnsinnig viel Einfluss gehabt in diesem Dorf, also ist ja eigentlich noch groß [Ort], oder, der Pfarrer hat dort sehr viel Einfluss gehabt und das hat mich manchmal recht also, ja, habe ich wirklich so ein wenig Wände herunterbrechen müssen, also probieren. (Barbara)

Religion wird in dieser Sichtweise teilweise als »einengend« charakterisiert, eine Thematik, auf die an anderer Stelle noch ausführlicher eingegangen wird, da insbesondere der Buddhismus hiervon häufig ausgenommen wird (vgl. IV, 2.5). So meint Catharina: »Die meisten Menschen sind in eine Religion hineingeboren und in eine Kultur, in eine Tradition hineingeboren, die ihnen eben einerseits ein Korsett geben, eben, ich sage Korsett, was vielleicht oft ein bisschen zu eng ist, aber oft vielleicht auch Haltung gibt«.

Diese explizit kritische Haltung findet sich in keinen anderen Dokumenten. Die geäußerte religionskritische Haltung kann im genannten Beispiel von Barbara nicht von den Vermittlungsabsichten ferngehalten werden, was im Exkurs im Kapitel IV, 1 ausführlicher besprochen wird. Ebenso finden sich Überschneidungen mit der Thematik der eigenen Intoleranz gegenüber Religion(en), welche im Kapitel IV, 3.4 besprochen wird.

1.4 Religionsaffirmative Haltungen

Durch die Analyse zeigt sich in mehreren Dokumenten die Bewertung, dass Religion etwas Positives¹¹ ist. Diese geht gehäuft mit der Nichterwähnung von als kritisch oder negativ gewerteten Tendenzen einher. Bei den Lehrpersonen finden sich folgende Aussagen zu dieser Thematik: »[...] nicht zu werten und einfach möglichst positiv auch über diese Religionen sprechen und wenn man etwas Negatives finden will, findet man eh also äh, über alles und ähm [...]« (Mehmed). Der Widerspruch zwischen »nicht werten« und »positiv« wird von der Lehrperson selbst vermutlich nicht als solcher aufgefasst oder zumindest nicht verbalisiert. Nicht Werten könnte hier jedoch gleichfalls das Vermeiden von Kritik meinen. Die zitierte Lehrperson bringt an anderer Stelle zum Ausdruck, dass sie Vorsicht dabei walten lasse,

11 Positiv wird hier im Sinne von bereichernd und konfliktfrei sowie nicht mit negativen Zuschreibungen behaftet verstanden.

was sie im Unterricht sage. Das Konzept von Religion als »Bereicherung« findet sich schließlich in folgender Aussage: »[...] 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 Äußerung zeigt sich schließlich spezifisch eine positive Konzeptualisierung des Buddhismus, insbesondere in Abgrenzung zu christlichen Konzepten, auf welche im Kapitel Buddhismus IV, 2.5 noch vertiefter eingegangen wird:

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

Bei einer anderen Lehrperson wird das Vorhandensein von negativen Seiten nicht den Religionen zugeschrieben, sondern es seien die Menschen, welche diese dann schlecht machen. Die Religion bleibt dabei positiv verstanden:

[...] also ich probiere irgendwie so ein wenig, das zu vermitteln, dass es nicht an der Religion liegt, oder, also es ist ja keine Religion gewalttätig und alle Religionen: ja ›liebe deinen Nächsten‹ bla, bla und so oder, also das predigen eigentlich alle Religionen, also zumindest kenne ich keine, die das nicht predigt, und ähm, ich probiere dann den Schülern einfach zu vermitteln [...]. (Barbara)

Im Unterricht ist es einer Lehrperson ebenfalls ein Anliegen, negative Seiten nicht zu betonen:

Ich habe Mühe mit der Rolle der Frau [im Buddhismus], als jetzt, als Frau, ja, und das mache ich wie auch 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)

Eine andere Lehrperson lagert die Behandlung von für sie konfliktreichen Themen in die Ethik aus: »Die Konflikte, das mache ich dann unter Ethik, eben, äh, zum Beispiel Verhüllungsverbot, Rassismus, weil es so eine plurale, wir haben ja so viele Nationen in der Schule« (Raphael).

Folgende Aussage einer Lehrperson zeigt jedoch eine Reflexion des zu Beginn der Aussage gemachten »positiven Zugangs« zu Religion und will diesen ausbalancieren, indem auch gesellschaftliche »Problemzonen« zur Sprache kommen sollen. Damit antwortet die Lehrperson auf die Frage, ob auch konfliktreiche Themen im Unterricht Platz finden sollen oder nicht:

Ah, ich finde unbedingt, ja, ja. Also, vor allem, also, genau, ich/ich finde jetzt einen positiven Zugang zu Religionen [...] begrüße ich, äh, ich finde, ich finde jetzt nicht man muss jetzt proaktiv von jeder Problemzone von jeder Religion das ausschachten, also damit sage ich nicht, man soll nicht einen kritischen Zugang haben, weil die gibt es, diese Problemzonen, ähm aber dann als gesellschaftliches Phänomen und jetzt nicht nur gerade unmittelbar lokal sondern eben auch global, unbedingt finde ich, unbedingt thematisieren, ja, also viele Konflikte sind religiös motiviert, und, ich finde das sehr wichtig, eben auch unter einem historischen Blickwinkel, gesellschaftlichen Blickwinkel. (Matthias)

Weder in der Fachwegleitung noch im Lehrmittel-Kommentar für Lehrpersonen findet sich eine solch expliziert religionsaffirmative Haltung wie bei einigen Lehrpersonen. Allerdings fällt auch hier die Abwesenheit von kritischen Diskussionen und die Nichtaufnahme von negativen Religionsbewertungen aus dem öffentlichen Diskurs auf.

Im Lehrplan bemüht man sich um möglichst offene und nichtwertende Formulierungen in Bezug auf diese Thematik. Es wird kein Augenmerk auf konfliktreiche Bereiche gesetzt und die Begriffe »Gewalt« oder »Konflikte« werden nur im Zusammenhang mit den ethischen Kompetenzbereichen erwähnt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a).

Ein ähnliches Bild zeigt sich im Lehrmittel »Blickpunkt 3«, welches konfliktbehaftete Themen mehrheitlich auslässt (ausführlicher Kapitel IV, 2.5 und 3.4). Dies hängt unter anderem mit der Entstehungszeit des Lehrmittels zusammen (vgl. II, 1.3). Der im Lehrmittel untersuchte Buddhismus wird als etwas Lebensnahes, im oben genannten Sinne Positives konstruiert. Ein Beispiel dafür findet sich in der Auswahl des Fotos im Zwischenkapitel »Medien: Was in der Zeitung steht« (Zanger et al., 2013, S. 108–109), auf das im Kapitel IV, 2.2 vertieft eingegangen wird. Eine positive Konzeptualisierung zeigt sich auch auf der Doppelseite »Der Dharma« (S. 164–165). Dort wird ausgeführt, dass es zentral sei, ein »reines« Leben zu führen und »andere Menschen zu lieben und so glücklich zu werden«. Was unter »reinem« Leben zu verstehen ist, wird nicht weiter erklärt. »Glücklich werden« als Ziel buddhistischer Praxis ist eine Eigeninterpretation der Autor:innen, die eine modernistische, positive Wahrnehmung des Buddhismus (Baumann, M., 2012; McMahan, 2008) als glücklich machende Religion favorisiert. Buddhismus wird auf den Seiten »Der Sangha« (S. 170–171) weiter als eine Religion präsentiert, die einen »Weg aus dem Leiden« zu weisen weiß und »hilft, von Egoismus wegzukommen«. Den Begriff »Egoismus« in Bezug auf buddhistische Lehren zu verwenden, ist wiederum aus dem buddhistisch modernistischen Verständnis abgeleitet. Damit wird Buddhismus mehrfach mit als positiv konnotierten Konzepten in Verbindung gebracht.

Auch im ebenfalls von gewissen Lehrpersonen und teils in der Ausbildung verwendeten »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) wird Religion grundsätzlich

als etwas Positives und wie Frank (2014) feststellt, sogar als »Lebensgewinn« (S. 62) dargestellt. Bei Brachts Lehrmittel zu Hinduismus und Buddhismus (2013) wird Religion ebenfalls als positiv verstandene Bereicherung konzeptualisiert, wobei davon gelernt werden soll. Allerdings wird an einer Stelle auf vermeintlich »dunkle Seiten« des Buddhismus verwiesen, wie etwa die »Unterdrückung der Frau« (Bracht, 2013, S. 4).

In religionswissenschaftlicher Einführungsliteratur zum Buddhismus zeichnet sich der vorgefundene »*Textbook Buddhism*« (Berkwitz, 2016, S. 221) (vgl. IV, d) ebenfalls dadurch aus, dass konfliktreiche Themen innerhalb des Buddhismus kaum angesprochen werden. Es scheint bei gewissen Publikationen überdies ein implizites Religionsverständnis vorzuherrschen, welches Religion als etwas Positives und als *sui generis* (McCutcheon, 1997) charakterisiert. Insbesondere die Publikation von Landaw und Bodian (2017) ist hier zu erwähnen. Zum Teil wird schließlich aus einer religiösen Innensicht argumentiert, ohne dies jedoch auszuweisen, und es kommt eine Bewunderung für buddhistische Religion zum Ausdruck. So ist für Gombrich und Bechert (2002) der Buddhismus »eine Religion mit universellem Charakter, die in den Herzen der Menschen wohnt« (S. 18). In einzelnen Publikationen wird jedoch beispielsweise auf Gewalt im Namen des Buddhismus verwiesen, etwa in Freiberger und Kleine (2009) sowie in Keown (2001). Dieser thematisiert gar die neu zu verhandelnde Stellung der Frau im Buddhismus.¹²

In den Medien finden sich ebenfalls klare (Be-)Wertungen von Religion. Positive Berichterstattungen zum Buddhismus überwiegen dabei, wie im Kapitel Buddhismus IV, 2.5 sichtbar wird.

1.5 Ethisierung von Religion

In einigen relevanten Dokumenten zeigt sich ein Phänomen, dass im Folgenden mit dem Begriff »Ethisierung« (Lübbe, 2004) gekennzeichnet wird. Ethisierung zeichnet sich dadurch aus, dass eine bestimmte Religion oder Religion(en) im Allgemeinen als besonders ethisch orientiert betrachtet wird und die ethischen Richtlinien den Interessensfokus bilden. Infolgedessen werden die zugeschriebenen Grundwerte der betreffenden Religionen als zentral, gesellschaftsprägend und wertvoll angesehen, und im Falle von Lehrpersonen häufig auch als für die Vermittlung geeignet konzeptualisiert. Folgende Aussage illustriert dies:

12 Hier sei angemerkt, dass alle analysierten und im deutschsprachigen Raum diskursrelevanten Publikationen von Männern geschrieben wurden. In englischer Sprache liegen Werke von Frauen vor, wobei diese auch dort spärlich vorhanden sind, etwa von Cathy Cantwell (2010) »*Buddhism: The Basics*«. In deutscher Sprache ist neu noch »*Buddhismus 100 Seiten*« von Almut-Barbara Renger (2020) zu nennen, welches als Informations-, nicht aber als Analysequelle hinzugezogen worden ist.

[...] weil in allen Religionen geht es ja eigentlich darum, dass du gesellschaftsfähig bist, dass du den anderen nicht auf die Füße stehst, oder, im innersten Kern äh, dass du gut bist, so wie du bist, dass du willkommen bist, je nachdem, dass du geliebt bist, wie du bist, und wie willst du die Religion vermitteln, wenn du ihnen das als Grundsatz nicht vermittelst. (Selina)

Der Bezug auf »die« Religion im Singular in der letzten Zeile lässt die Frage offen, auf welche Religion hier referenziert wird. Die von dieser Lehrperson an anderer Stelle geäußerte christliche Orientierung lässt die Vermutung zu, dass das Christentum gemeint ist. Auch in dieser Aussage sind außerdem wiederum universalistische und an ein Weltreligionenparadigma angelehnte Tendenzen festzustellen.

Sowohl das Christentum wie auch der Buddhismus erfahren im Diskurs eine Ethisierung, wie folgende Aussage zeigt, wobei über die anderen drei im Lehrmittel vertretenen Religionen keine solchen Aussagen werden:

Im Buddhismus gerade habe ich mega viel Ethik während dem Buddhismus gemacht, weil ich gefunden habe, das bietet sich ziemlich an, auch im Christentum habe recht viel auch christliche Ethik angeschaut und dann halt so ein wenig hinterdacht äh hinterfragt, ähm weil dort einfach schon recht viel Grundwissen da gewesen ist. Im Buddhismus zwar nicht, aber ich finde der Buddhismus bietet sich noch an mit ganz vielen Sachen um gewisse Fragen oder gewisse/wir haben dort recht lange über das Thema Leid und Glück dann halt gesprochen, während dem Buddhismus und dann manchmal wie ein wenig losgelöst von der Religion und dann aber wie einen Bezug geschaffen. (Amélie)

Auf die spezifische Ethisierung von Buddhismus wird im Kapitel IV, 2.7 erneut eingegangen. In den weiteren analysierten Dokumenten lässt sich diese Tendenz nicht in dieser Deutlichkeit ausmachen.

Diskussion: Bewertende Konzeptualisierungen von Religion sowie ungeklärter Religionsbegriff

In der Analyse zeigen sich positive wie auch negative Bewertungen von Religion. Damit werden diverse interne Setzungen missachtet, welche verlangen, Religion nicht zu bewerten und diese unvoreingenommen darzustellen. Dass Religion mehrheitlich positiv konzeptualisiert wird, ist mit Bezug auf das Lehrmittel auch auf dessen Entstehungszeit, wie im Kapitel II, 1 dargelegt worden ist, zu erklären. Dabei stand es im Nachhall von 9/11 im Vordergrund, religionsbezogene Toleranz zu fördern und zu gesellschaftlichem Frieden beizutragen. Religion wird durch diese Tendenzen wiederum auf eine bestimmte Sichtweise festgesetzt, welche Alternativdeutungen erschwert und so ein verengtes Bild von Religion ermöglicht.

Auffallend ist in Folge die Nichtthematisierung des Religionsbegriffs durch die analysierten Dokumente hindurch, mit Ausnahme der Lehrpersonen, die direkt danach gefragt wurden. Im Lehrer:innenkommentar des »Blickpunkt 3« (2013b) wird auf eine kulturwissenschaftliche Zugangsweise verwiesen (S. 7), der Religionsbegriff an und für sich wird jedoch nicht thematisiert. Auch in den weiteren didaktischen und religionswissenschaftlichen Publikationen ist diese Auslassung zu finden. Diese Absenz lässt verschiedene Interpretationsmöglichkeiten offen. So könnte ein impliziter Konsens darüber vorliegen, was unter Religion zu verstehen sei, etwa im Sinne des bereits erwähnten Alltagsverständnisses (Bergunder, 2011; Greil, 2009). Andererseits könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass eine Verständigung über den Religionsbegriff als nicht relevant erachtet wird. Ebenso könnte aus Gründen der Komplexität dieses Unterfangens davon Abstand genommen worden sein. Es wäre jedoch denkbar gewesen, im Sinne einer Meta-Diskussion anzusprechen, dass sich eine Definition schwierig gestaltet, wobei die vorhandenen konkurrierenden Konzepte betrachtet werden könnten. Das ist nicht geschehen. In dieser Analyse zeigt sich jedoch, dass die Nichtdefinierung verschiedenste, teils widersprüchliche und dem zu Grunde liegenden kulturkundlichen Paradigma entgegenlaufende Auslegungen des Begriffs zulässt. Die Definitionshoheit an die Lehrpersonen auszulagern, lässt eine große Bandbreite an möglichen Interpretationen zu, die nicht kontrolliert werden können.

Ein dialektisches Verständnis von Religion findet sich in den analysierten Dokumenten überdies selten. Vielmehr herrschen, wie bereits aufgezeigt, Festsetzungen und Wertungen im Positiven wie im Negativen vor.

1.6 Kulturbegriff und Zusammenhang von Religion und Kultur

Im Diskurs wird der Begriff »Kultur(en)« zwar mehrfach erwähnt, aber nicht eingehender beleuchtet, obschon dieser in der Namensgebung des Zürcher Faches vorkommt. In Bezug auf die Interviews mag dies damit zusammenhängen, dass direkt nach Religion, respektive Buddhismus gefragt worden ist, was sich für die anderen analysierten Dokumente jedoch nicht als Erklärung hinzuziehen lässt. Ebenso lässt sich aufgrund der Analyse keine Verhältnisbestimmung der zwei Begriffe ausmachen.

Bei den Lehrpersonen finden sich, wie bereits erwähnt, verschiedenste Aussagen dazu: Einerseits finden sich Verständnisse, welche Kultur als von Religion geprägt betrachten, etwa bei Matthias. Außerdem äußert sich Regula diesbezüglich: »diese Mangas, wie fest, dass dort auch die Kultur von diesem ostasiatischen Buddhismus dann drin ist, mit diesem Zen, wie fest, dass das drin ist, oder, was ist Kultur? Oder, weil Kultur so ist, zeigt sich ja dann eben der Buddhismus/ja genau«. Dabei wird eine »buddhistische Kultur« konzeptualisiert, welche Symbolgegenstände durchdringt. Die nachfolgende Aussage von Selina stellt Kultur als eindeutig in der

Religion verankert dar, wobei auch in Kultur Religion drin ist. Ohne Religion geht es hier also nicht: »Unsere Kultur ist in der Religion, also nein, ich finde es nicht, das siehst du, die Kultur ist in der Religion verankert und die Religion in der Kultur (...)«. Für Raphael ist »unsere« Kultur schließlich »durchtränkt« von Religiösem. Religion ist in diesem Verständnis die übergeordnete Größe:

Unsere westliche Kultur ist ja durchtränkt von religiösen Chiffren, Symbolen und Konzepten und die Schüler hantieren mit denen, ohne zu wissen, woher sie kommen, nicht, und das heißt ich versuche dann einerseits da mal so ein bisschen die Ausgrabung zu starten (...) ich lebe in einer Kultur, die man nur durch Religion verstehbar machen kann. (Raphael)

Andererseits finden sich Konzepte, welche die beiden Begriffe parallel denken, wobei die Frage nach der Schnittmenge oder Unterschiedlichkeit offenbleibt. So stellt Mehmed die Begriffe nebeneinander, indem er sagt: »[...] ähm, ich finde, das Fach gibt Einblicke in verschiedene Kulturen und Traditionen und Religionen ähm«.

Auch Nima führt die beiden Begriffe parallel. Amélie schließlich sieht den Auftrag des Unterrichts darin, Sachen über »andere Kulturen« zu lernen, was implizit Religion als mehr oder weniger separaten Bereich eruiert.

Catharina macht sich Gedanken zur möglichen Zuordnung von Symbolbeständen zu einem der zwei Begriffe. Zugleich denkt sie über den Zusammenhang der Begriffe nach, der als »fließend« gekennzeichnet wird: »äh Loy Kathong, dass man die so ein wenig parallel, dass es immer ein Lichtfest überhaupt gibt, das finde ich sehr schön, dann all das mit dem Tanz, es hat nicht so viel mit Religion als mit Kultur zu tun, aber das ist okay, für die Schüler fließt das ja so ineinander mh«.

Im Allgemeinen Teil zur Facheinführung des Lehrplans findet sich folgende Aussage:

Kulturen erschließen: Die Welt der Religionen ist den Schülerinnen und Schülern stufengemäß zu erschließen, wie dies Umgebung, gesellschaftliches Umfeld und globale Horizonte erfordern. Religionen werden sichtbar in kulturellen Spuren, in der Vielfalt religiöser Praxis, in religiösen Vorstellungen und ihren Wirkungen in der Gesellschaft. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Im Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) liest sich der Begriff Kultur an verschiedenen Stellen in den religionskundlichen Abschnitten. So lautet der Titel der Kompetenz RKE 3: »Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen«. Mit dieser Formulierung werden Religionen als ein Teil von Kultur gedacht. Bei 3.1d wird schließlich ausgeführt: »[die Lernenden] können Medienbeiträge zu Aspekten von Religionen und Kulturen vergleichen, nach ihrem sachlichen Gehalt fragen, sowie hinterfragen, wie Religionen und Kulturen in den

Medien dargestellt werden«. Bei RKE 4.2b wird überdies vermerkt: »können Übergangsrituale des Erwachsenwerdens in verschiedenen Religionen und Kulturen erläutern«. Bei den weiteren genannten Lehrplankompetenzen wird Religion und Kultur zumindest sprachlich als ein Nebeneinander gesetzt, wobei die Begriffe nicht weiter erklärt werden.

Ebenso lässt sich der Begriff Kultur in der Fachwegleitung für die Ausbildung finden. Hier heisst es mit Bezug auf die Voraussetzungen von Lehrpersonen: »Interesse an der Begegnung sowohl mit der eigenen Kultur als auch mit fremden Kulturen« (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 13). Auch an dieser Stelle wird der Begriff jedoch nicht weiter geklärt.

Im Lehrer:innenkommentar lautet der Übertitel der Einleitung zu Beginn »Religion als Kultur« (Zangger et al., 2013b, S. 6). Es wird ausgeführt, dass Religion in diesem Unterricht als Kultur in den Blick komme. Weiter wird wiederum von einer kulturkundlichen Zugangsweise gesprochen, wobei erläutert wird, dass Religion jedoch nur »ein Bereich von Kultur« sei (S. 7). Auch wenn dies nicht explizit erwähnt wird, liegt die Vermutung nahe, dass an die Konzeptualisierung von Religion als Kultur im Sinne von Gladigow (beispielsweise 2005) angelehnt wird. Dennoch bleibt der Begriff Kultur unerklärt.

Im Schüler:innenbuch wird Kultur im Kapitel zum Buddhismus im Zusammenhang mit dem Portrait von *Lama Pema Wangyal* erwähnt. Dort heisst es, er sei »beeindruckt von der tibetischen Kultur«, wobei es für ihn schwierig geworden sei, seine Kultur weiterzuführen (Zangger et al., 2013a, S. 163). Hier fehlt jedoch ebenfalls eine Erklärung des Begriffs. In der Reportage über Gretzenbach wird der Begriff der »Thailändischen Kultur« verwendet (S. 155). Dabei wird auf Essen, Tanz sowie eine schweizer Kultur in Abgrenzung zur thailändischen Kultur Bezug genommen. Ebenso heisst es bei »Wie der Buddhismus in die Schweiz kam«, dass sich Elemente »buddhistischer Kultur [...] in Kampfsportvereinen, im Fernsehen und in asiatischen Restaurants« finden lassen würden (Zangger et al., 2013a, S. 152).

Die Nichterwähnung des Begriffs lässt zwei mögliche Schlüsse zu: Einerseits kann vermutet werden, dass der Begriff nicht thematisierungswürdig ist, da dieser nicht als wichtig erachtet wurde. Andererseits könnte die Auslassung einer Erklärung auch bedeuten, dass von einer Klarheit des Begriffs in diesem Zusammenhang ausgegangen wurde oder dass die Thematisierung zu komplex wäre und man sich nicht auf Deutungsweisen festlegen wollte.

In der Analyse zeigt sich in einigen Dokumenten, dass einzelne Religionen und/oder Kulturen als in sich abgeschlossene Konstrukte gelesen werden. Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« manifestiert sich dies in der klaren Zuordnung von Menschen zu einem kulturellen und/oder religiösen Kontext, z.B. die »thailändische Buddhistin«. Ansatzweise werden diese Grenzen jedoch aufgeweicht, wenn in der gleichen Reportage auf das alltägliche Leben der betreffenden Person in der Schweiz Bezug genommen wird und damit ihre Zugehörigkeit zu diesem kulturellen Kontext,

unabhängig von Religion, markiert wird. Durch den Fokus der Reportage auf die Religion und Kultur der Person, tritt dies jedoch in den Hintergrund (Zangger et al., 2013a, S. 153–155). Auch in der Reportage zu einer bireligiösen Familie kommt diese Unabgeschlossenheit in Ansätzen zur Sprache (Zangger et al., 2013a, S. 144–145), indem die Möglichkeit solcher Familienkonstellationen überhaupt angesprochen wird.

Lehrpersonen zeigen ebenso eine Tendenz, klare Zuordnungen vorzunehmen, wenn sie zum Beispiel über Lernende sprechen und deren Herkunft und Religion benennen. Wie nachfolgende Aussage zeigt, werden »muslimische Schüler« als eine homogene Gruppe konzeptualisiert: »[...] weil die muslimischen Schüler, ich weiß nicht warum, aber die wissen sonst nix, aber sie wissen, dass die Chinesen die Uiguren verfolgen, also wenn irgendwo ein Moslem verfolgt wird, dann wissen sie das« (Raphael). Die muslimischen Schüler:innen interessieren sich im Verständnis dieser Lehrperson insbesondere für die Verfolgung von Menschen derselben Religionszugehörigkeit, was eine Religiösierung des Handelns und Denkens dieser Schüler:innen durch die Lehrperson aufzeigt. Dies kann in Anlehnung an Rogers Brubaker (2004, S. 206) auch als »groupism« bezeichnet werden. Der gleiche Lehrer generalisiert in ähnlicher Weise bei tibetischen Lernenden, wenn er meint »fast alle Tibeter heißen Tenzin«. Nachfolgende Aussage bringt jüdische Menschen direkt mit »Geboten und Verboten« sowie dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung und stellt diese damit wiederum als homogene Gruppe dar: »[...] weil es ist es niemand in der Klasse, sie kennen wenig Leute, die jüdisch sind und ich glaube es ist einfach spannend, dass die so viele Gebote und Verbote haben, ja, ich glaube es ist einfach spannend und dann weiß man ah vom Zweiten Weltkrieg her und so« (Regula).

Diskussion: ungeklärte Begrifflichkeiten, Verhältnisse und abschließende Konzeptualisierungen

Wie die Analyse aufzeigt, bleibt der Begriff Kultur weitgehend ungeklärt, ebenso wie das Verhältnis der beiden Begriffe Religion und Kultur. Nebst einer Verwendung im austauschbaren Sinne finden sich auch Konzepte der Parallelisierung oder der Verschränkung, wobei Kultur als *geprägt von* und als *untergeordnet zu* Religion betrachtet wird und nicht umgekehrt, wie dies ein kulturkundliches Verständnis vorsehen würde (Geertz, 1966).

Die letztere Konzeptualisierung birgt wiederum die Gefahr, nichtreligiöse Deutungsmuster auszuschließen und Kultur ebenfalls als klar abgrenzbare Einheit zu verstehen. Dadurch ergeben sich die gleichen Problematiken, wie sie für den Religionsbegriff in nachfolgenden Kapiteln aufgearbeitet werden. Die klaren Zuteilungen zu einer bestimmten Religion, einer bestimmten Kultur, führen zu einer Homogenisierung gelebter Realitäten und ermöglichen ein Schubladendenken, welches die so gelesenen Menschen unter Umständen stereotypisiert (vgl. IV, 2.2).

Exkurs: Einflussnahme von Überzeugungen der Lehrpersonen auf die Vermittlungsabsichten

Durch die Analyse stellt sich mit Bezug auf den Religionsbegriff wie auch die anderen eruierten Deutungsmuster die Frage, inwiefern deren Konzeptualisierungen Einfluss auf die Vermittlungsabsichten der Lehrpersonen nehmen. Dazu kann in Anlehnung an bereits vorhandene Forschungen festgehalten werden: Wissen wird in der Lehrer:innenausbildung, wie bereits erwähnt, nicht als *tabula rasa* erworben. Die eigenen Vorlieben und Erfahrungen, Schlüsselereignisse sowie im Laufe des Lebens angeeignete Überzeugungen prägen, was als vermittlungswert betrachtet wird (Freisler & Paskow, 2016; Meister, 2005; Reh & Schelle, 2006; Terhart et al., 2011). Auch die subjektive Philosophie des Schulfachs (Bromme, 1992) und wie die Profession insgesamt verstanden wird (Tenorth, 2006), sind für die Vermittlungsabsichten entscheidend. Ferner gilt es anzumerken, dass sowohl das eigene Religionsverständnis wie gleichfalls die Werthaltungen etwas sind, was in Subjekten gegen äußere Einflüsse relativ stabil ist, da es stark durch die Sozialisation und individuelle Erfahrungen geprägt ist, was auch die *Conceptual Change* Forschung bestätigt (Di Sessa, 2009; Vosniadou, 2008). Dies vermag ansatzweise zu erklären, warum einige der befragten Lehrpersonen kaum zwischen ihren persönlichen Religionsverständnissen und Überzeugungen sowie jenen, die sie in ihrer Rolle als Lehrperson in der Vermittlung umsetzen möchten, trennen können. Angelehnt an Kurt Reusser und Christine Pauli (2014) kann daher im schulischen Kontext von »berufsbezogenen Überzeugungen« gesprochen werden, die als »affektiv aufgeladene Bewertungskomponenten« agieren. Diese werden vom jeweiligen Subjekt für wahr und wertvoll gehalten und vermögen dem beruflichen Agieren und Denken Struktur sowie Sicherheit zu verleihen (S. 476). Da religiöse und weltanschauliche Überzeugungen oft einen identitätsstiftenden Charakter haben, fällt eine Distanzierung anscheinend besonders schwer.

Wie vorhergehend erläutert, liegen den didaktischen Entwürfen außerdem verschiedene Religionsbegriffe zu Grunde, die verbunden sind mit der Auswahl von Inhalten und Zielen (Jödicke, 2013; Liljestrand, 2015; Rota & Bleisch, 2017). Überdies findet sich bei Lehrpersonen häufig ein Alltagsverständnis von Religion, welches auch für die Vermittlung eine Rolle spielt (Bergunder, 2011; Bleisch & Bietenhard, 2018) (vgl. II, 3.1). Mit Bezug auf die religiös-weltanschauliche Orientierung von Lehrpersonen und deren Einfluss auf die professionelle Rolle besteht hierbei Forschungsbedarf (Pirner, 2013).

Lehrpersonen unterschieden sich schließlich darin, ob und wie sie ihre persönlichen Überzeugungen im Bereich Religion vom Unterricht fernhalten können oder nicht. Unterricht über Religion ist als »individuelle Konstruktionsleistung von Lehrpersonen« zu betrachten (Bleisch & Bietenhard, 2018, S. 46). Dies kann in vorliegen-

der Forschung mit Bezug auf die Vermittlungsabsichten ansatzweise bestätigt werden.

Gewisse Lehrpersonen markieren auf sprachlicher Ebene eine Unterscheidung zwischen dem, was sie persönlich glauben und denken und dem, was sie im Unterricht thematisieren möchten. Hierbei wird diese Trennung von drei Lehrpersonen explizit als herausfordernd eingestuft. Dies lässt sich beispielsweise bei Matthias beobachten, der Teilzeit als Pastor in einer christlichen Kirche arbeitet:

Ah ja, ich, ich habe für mich ein christliches Bekenntnis und das äh, genau, das ist ja auch mein professioneller Anspruch, das hat nicht eine Prominenz im Unterricht. Spannend ist, dass ich immer wieder gefragt werde: ›Was ist denn?‹ und dann sage ich es natürlich, ich ähm, genau, finde unter Umständen, ein wenig unter dem Blickwinkel, finde ich es gar nicht am einfachsten das Christentum zu vermitteln, muss ich auch noch sagen, es ist äh, man hat dann wie einen anderen, man muss dann wie den, den (...) die Ebene switchen, muss man bewusster machen als bei Religionen, bei denen man nicht einen persönlichen Bezug hat, genau, ja [...]. (Matthias)

Mit dieser Thematik des Wechselns der Ebene im Unterricht verbindet Amélie eine Angst, wie nachfolgende Aussage illustriert: »[...] lustigerweise habe ich das im Christentum, habe ich am stärksten diese Angst gehabt, dass ich das Gefühl gehabt habe, ich werde jetzt irgendetwas Religion/Religiöses erzählen, sondern ich will wirklich einfach Facts, von außen betrachtet, genau ähm« (Amélie).

Bei anderen Lehrpersonen in dieser Forschung findet diese bewusste Unterscheidung zumindest verbal nicht statt. Dabei werden etwa die eigenen positiven Haltungen zum Buddhismus als vermittlungswert betrachtet, wie nachfolgende Aussagen einer Lehrperson demonstrieren. Während sich in der ersten Aussage ihre positive Einstellung zum Buddhismus zeigt, findet sich in der zweiten Aussage eine explizite Vermittlungsabsicht dieser Ansichten:

Buddhismus ist für mich die Religion ohne Gott, die eigentlich (...) nur, ist jetzt ein wenig salopp, nur, aber die nur aus einer Lebenshaltung besteht, und zwar aus einer Lebenshaltung, die für mich, ich würde sagen, es besteht aus 100 % Respekt. Ich respektiere mich, ich respektiere die anderen, und/und ich urteile entsprechend auch nicht, also es ist ein Respekt und nicht Urteilen, wenn du so möchtest, was ich absolut eine gigantische Leistung finde (...) also wenn du so den Dalai Lama darüber reden hörst, über den Umgang von/von den Chinesen mit den Tibetern, wie/wie absolut sachlich, neutral und nicht verurteilend er das kann, und wie er sogar ein Stück weit Verständnis haben kann für die andere Seite (lacht), oder [...]. (Selina)

[...] 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 [...]. (Selina)

Dabei scheint es irrelevant, was für eine Art von Überzeugung vorliegt. Wie das obige Beispiel mit Matthias zeigt, ist ein Bewusstsein für die Notwendigkeit eines Abstand Nehmens von der privaten Rolle im Unterricht bei ihm laut eigener Aussage vorhanden, während eine andere Lehrperson, die sich selbst als religiös distanziert beschreibt, ihre religionskritische Haltung laut eigener Aussage nur schwerlich von Unterricht fernzuhalten vermag. Dies manifestiert sich darin, dass sie Mühe im Umgang mit »sehr gläubigen« Menschen in und außerhalb der Schule bekundet:

[...] ich bin mal drei Monate in Indien reisen gewesen und habe mich dann wirklich so ein wenig probiert mich mit dem Hinduismus auseinanderzusetzen, Buddhismus hat es dort ja auch, und ich habe gemerkt, ich/ich verstehe es nicht, oder also, es ist mir so fremd, dass ich wirklich sagen muss, ich verstehe es nicht und ich bin auch sonst nicht so ein religiöser Mensch und ich habe manchmal wirklich Mühe mit diesen eben, wenn es dann so ein wenig extrem wird (lacht), egal welche Religion, da habe ich wirklich so ein wenig Mühe, ja, das ist dann vielleicht auch die Herausforderung, dass man das auch akzeptiert, wenn ein Schüler sehr, sehr gläubig ist, ja, oder und so ein wenig auch wie man sich ausdrückt im Unterricht, das finde ich manchmal auch noch schwierig ähm, man probiert ja da sehr neutral zu sein und allen einen Platz zu geben [...]. (Barbara)

Durch die vorliegende Forschung zeigt sich außerdem, dass Lehrpersonen explizit auf Erlebnisse und Erfahrungen aus ihrem privaten Leben sowie ihrer Lebensgeschichte rekurrieren (Steiger, 2019, S. 14). Sie beziehen sich damit auf ihren »Alltagsverstand« (Sutter, 2016). Berger und Luckmann (2018) verstehen darunter, dass alltägliches Denken von Routinen und Typisierungen sowie Normalitätsvorstellungen von Situationen und Personen geprägt ist. Dies kann zu einer »Blindheit des Alltags« führen, welche bestimmte, nicht zumutbare Erfahrungen ausschließt und den Alltag so »normal und krisensicher« macht (Jeggli, 1978, S. 12). Diese Selektivität der Wahrnehmung ist mitbestimmend für die vorgefundenen Tendenzen des Ausschlusses von Mehrdeutigkeiten und der subjektiven Festsetzungen und trägt so zur Problematik der Missrepräsentation von Religion(en) und Buddhismus bei. Hierbei zeigt sich eine Verknüpfung mit der ebenfalls vorzufindenden geringen Ambiguitätstoleranz (vgl. V, 1. Tendenz 3). Alltätliches Wissen basiert dabei vor allem auf Erfahrungen des täglichen Lebens und ist emotional gebunden (Sutter, 2016, S. 55), was dessen Infragestellung und Veränderung so konfliktreich und schwer macht. Gleichzeitig ist alltätliches Wissen auch ein historisches Produkt

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

2. Deutungsmuster von Buddhismus als Konzept und als Vermittlungswissen

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

2.1 Die Festlegung von Buddhismus

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

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