

2. Folgerungen für die Fachdidaktik

Durch die vorgenommene Analyse lassen sich Folgerungen und Empfehlungen ableiten, welche Impulse für die weitere Entwicklung der Fachdidaktik geben können. Es werden Überlegungen dazu angestellt, wie Lehrmittel sowie Referenzwerke für die Lehrpersonen wie auch die Lehrer:innenbildung den eruierten Tendenzen der Festsetzung und Missrepräsentation begegnen können. Dabei wird je einzeln auf die analysierten Deutungsmuster und Tendenzen eingegangen.

Mit Bezug auf den *Religionsbegriff* kann festgehalten werden, dass eine aktive Bewusstmachung der eigenen und in den Diskursdokumenten vorhandenen Religionskonzepte und Begriffe in der Lehrer:innenbildung eine Möglichkeit böte, um eine reflexive Distanz zu schaffen, sowie das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass diese Begriffe perspektivisch sind. So kann eine unreflektierte Festsetzung hinterfragt werden, die ansonsten möglicherweise in den Unterricht hineingetragen wird. Auch in allen anderen analysierten Dokumenten wäre eine explizite Thematisierung des Religionsbegriffs wünschenswert, um die eruierte Willkürlichkeit durch Multi-Perspektivität aufzubrechen.

Ebenso könnte das immanent vorhandene »Weltreligionenparadigma« thematisiert und strukturell, das heisst in Lehrbüchern und Einführungsvorlesungen für Lehrer:innen, sowie in schulischen Lernmedien, aufgelöst werden. An der Universität Zürich, welche die fachwissenschaftliche Ausbildung für angehende Sekundarlehrer:innen im Kanton Zürich verantwortet, ist dies mit der Curriculums-Revision im Mai 2022 bereits umgesetzt worden, indem die Einführungsvorlesungen nicht mehr nach einzelnen Religionen gegliedert sind und religionswissenschaftliche Leitbegriffe und Basiskompetenzen im Vordergrund stehen.¹

Dazu gehört auch das Einüben einer religionswissenschaftlichen Perspektive, welche Religion als soziale Konstruktion betrachtet. Bewertende Religionsvorstellungen könnten anhand von Beispielen wie jenen aus dieser Forschung aufgezeigt und hinterfragt werden, indem sie mit den Grundprämissen des Diskurses in Beziehung gesetzt werden, um diese Widersprüchlichkeit bewusst zu machen.

Ebenso gälte es die Ethisierung von Religion(en) in der Lehrer:innenbildung zu thematisieren und aufzuzeigen, dass bestimmte ethische Vorstellungen, welche in gewissen Gemeinschaften einer Religion oder durch Individuen gelebt werden, nicht für die Religion an und für sich stehen und insbesondere gelebte Religion sich gleichfalls durch andere Elemente auszeichnet, wobei ebenso das Verständnis von Ethik geschärft werden sollte.

1 Vergleiche etwa den Kurs RKE.S420 Religionskulturen in Geschichte und Gegenwart, Vorlesungsverzeichnis der Universität Zürich, HS 2023, abrufbar unter: <https://studentservices.uzh.ch/uzh/anonym/vvz/?sap-language=DE&sap-ui-language=DE#/details/2023/003/E/51168>
798

Nichtreligiöse Weltansichten sollen bewusst Platz finden, um nicht die teils vorgefundene Konzeptualisierung einer notwendigen Grundreligiosität aller Menschen und Gesellschaften voranzutreiben. Die implizit und explizit gehäufte Referenz auf das Christentum und auf als christlich gelesene Werte wäre ebenfalls zu thematisieren, um der Fachprämisse der Nichtparteilichkeit gegenüber einzelnen Religionen gerechter zu werden.

Mit Bezug auf das Deutungsmuster *Buddhismus* wäre es geboten, dessen Festsetzung durch diverse Darstellungen in der Ausbildung von Lehrer:innen wieder zu öffnen. Insbesondere Begegnungen mit verschiedenen Religionsangehörigen könnten hilfreich sein, um innerbuddhistische Unterschiede in der gelebten Religion wahrzunehmen und nicht einen »classroom Buddhism« (Thanissaro, 2011) voranzutreiben. Dabei wäre jedoch darauf zu achten, dass mehrere Personen ihre Sichtweise der von ihnen gelebten Religion einbringen können, wie nachfolgend ausgeführt wird. Überdies wären die eruierten Exotisierungen und Stereotypisierungen anzusprechen. Stereotypisierungen könnten hierbei mit Berichterstattungen und Beispielen, welche diesen Vorstellungen entgegenlaufen, bewusst herausgefordert werden. Dazu müssten die bei den Lehrpersonen vorhandenen Konzepte erst erfasst und thematisiert werden. Gegen eine Essentialisierung könnte die Präzision hilfreich sein, dass jegliche Aussagen über bestimmte Praxen und Glaubensinhalte für manche, aber nicht für alle Angehörigen einer Religionsgemeinschaft bestimmend sind, geschweige denn tatsächlich umgesetzt werden. Die im Zusammenhang mit dem Buddhismus erwähnte angenommene Kompatibilität mit eigenen Wertvorstellungen wäre zu thematisieren, indem die als eigen gedeuteten Werte zuerst bewusst gemacht und anschließend durch die Thematisierung des Phänomens des *Buddhist Modernism* aufgezeigt würde, wie es historisch zu dieser (vermeintlichen) Übereinstimmung gekommen ist. Hierbei wäre zu klären, dass diese Leseweise des Buddhismus nur eine mögliche Interpretation von vielen darstellt. Im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung des Buddhismus als Philosophie sollte daher erneut der angelegte Religionsbegriff zur Sprache kommen und mögliche Folgen der Deutungsweise als Philosophie, wie die im Diskurs erwähnte Möglichkeit buddhistische Werte und Meditation zu vermitteln, angesprochen und mit den Grundprämissen einer religionskundlichen Sichtweise in Beziehung gesetzt werden.

Es wäre des Weiteren wünschenswert, wenn auch die Kommodifizierung und kulturelle Aneignung des Buddhismus (Altglas, 2014; Mitchell, S. A., 2012) thematisiert werden würde, denn dieser begegnen Lehrer:innen und Schüler:innen etwa in der Form von Buddhastatuen in Einkaufszentren ebenso wie in medialen Berichterstattungen.

Mit Bezug auf die als *vermittlungswert betrachteten Werte* stellt sich aufgrund dieser Analyse für das Fachprofil die Frage, wie die Verknüpfung, respektive Trennung von den Fachbereichen Religionskunde und Ethik künftig aussehen soll und von

welchem Verständnis von Ethik ausgegangen wird. Ebenso müsste erneut diskutiert werden, inwiefern religionskundlicher Unterricht normativ sein soll und welche Werte mit welcher Legitimation vermittelt werden können, wenn davon ausgegangen wird, dass ein wertfreier Unterricht nicht möglich ist (vgl. IV, 3.1) und wenn, wie sich gezeigt hat, bereits unter diskursinternen Konsenswerten wie Toleranz Verschiedenes verstanden wird. Folglich wäre es hilfreich, in der Lehrer:innenbildung auf die sich dadurch ergebenden Spannungen innerhalb des Diskurses zu verweisen und auszuloten, wie mit diesen im Unterricht umgegangen werden kann. Dazu müsste, wie bereits mit Bezug auf den Religionsbegriff erwähnt, ebenfalls zuerst eine Bewusstmachung der eigenen Vorstellungen erfolgen. So lässt sich nicht kontrollieren, was Lernende für sich mitnehmen, wenn ein Unterrichtsgegenstand verhandelt wird, auch wenn dies durch die Lehrperson nicht aktiv angeleitet wird. Vielmehr ist danach zu fragen, wie verhindert werden kann, dass Lehrpersonen den Religionen, Kulturen, Ethik Unterricht als eine Unterweisung in religiösen Werten oder ein Be-werten von religionsbezogenen Konzepten lesen.

Mit Bezug auf die eruierten *didaktischen Grundtendenzen* wäre ein erneutes Nachdenken darüber anzustreben, welche Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten in diesem Fachgefäß gelten sollen, um der Subjektivität Einhalt zu gebieten. In diesem Zusammenhang wäre die Frage nach dem Sinn und Zweck des zu Erlernenden ebenfalls neu zu verhandeln, respektive zu überdenken, ob eine außerschulische »Verwendbarkeit« von schulischen Inhalten immer gegeben sein muss (Reichenbach, 2020, S. 215) und wie sich die Ausrichtung darauf legitimieren lässt. Denn es kann ebenso der Wille zu Erkenntnis, ein genuines Interesse, Menschen dazu antreiben, etwas zu erlernen, auch wenn der Nutzen davon im Leben scheinbar gering ist (Reichenbach, 2013, S. 129). Dies kann allerdings nicht zu Tage treten, wenn Lehrpersonen zu wissen glauben, was Lernende interessiert und was nicht und ihre eigenen Interessen im Vordergrund stehen, wie dies in den analysierten Dokumenten ansatzweise bemerkbar ist.

In Anbetracht der bereits erwähnten Nichtneutralität der gewählten Themen wären die Auswahlkriterien für Inhalte klar zu kommunizieren und zu legitimieren, insbesondere, da kaum auf den Lehrplan zurückgegriffen werden kann. Ob die etwa in der Fachdidaktik des Sachkundeunterrichts und gleichfalls im Diskurs mehrfach erwähnte »Gesellschaftsrelevanz« (Austerfield, 2021) als hauptsächliche Rechtfertigung taugt, ist hinterfragbar, denn welches Wissen sozial relevant ist, verändert sich rasch (Künzli, 2001). Es entsteht auch daher eine Verunsicherung darüber, welche Werte vermittelt werden können (Bernstein, 2000), die sich bei gewissen befragten Lehrpersonen gezeigt hat. Daher ist nach weiteren Begründungen zur Auswahl von Unterrichtsinhalten zu suchen. Dies könnte das Fachprofil stärken und Lehrpersonen in der teils herausfordernden und mit Ängsten behafteten Legitimationsarbeit gegenüber Eltern und Außenstehenden in Bezug auf dieses Fachgefäß unterstützen.

Überdies wäre ein erneutes Nachdenken über den *Zusammenhang von außerschulischer und schulischer Lebenswelt* wünschenswert, um zu klären, was mit dem prävalenten »Lebensweltbezug« gemeint ist und bezweckt werden will.

Mit Bezug auf die Beziehung von Schule und außerschulischer Lebenswelt ließe sich in Anbetracht dieser Analyse nochmals über die allgemein schulrelevante Frage nachdenken, wie Gesellschaft und Schule zueinander stehen, respektive wer für wen welche Funktion zu übernehmen hat, um diesem Fachgefäß nicht die Aufgabe aufzubürden, gesellschaftliche Probleme lösen zu müssen (Reichenbach, 2013). Im vorliegenden Diskurs zeigt sich diese Tendenz durch die prominente Stellung der Toleranzförderung.

Da Forschungen jedoch bisher keinen entscheidenden Einfluss von religionskundlichem Unterricht auf das außerschulische Handeln mit Bezug auf Toleranz feststellen konnten (Freuding, 2022; Jackson, 2008), sollte mindestens die Erwartung einer Einflussnahme dieser Toleranzförderung auf den außerschulischen Bereich relativiert werden, wie eine Lehrperson dies mit Ihrer Aussage bereits tut. Die durch die Analyse gewonnenen Feststellungen lassen außerdem die Frage zu, ob Toleranz in den vorgefundenen Interpretationsweisen überhaupt eine erstrebenswerte Zielsetzung ist. In den Worten von Johann Wolfgang von Goethe: »Toleranz sollte nur eine vorübergehende Gesinnung sein: sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen« (2021 [1907], S. 507).

Mit Bezug auf die analysierten *fachdidaktischen Zugänge* lässt sich feststellen, dass in der Lehrer:innenbildung nochmals über die verschiedenen Zugänge nachgedacht werden könnte, respektive eine Thematisierung dessen nötig scheint, wie Inhalts- und Methodenorientierung sich zueinander verhalten können und wie mit Fehlkonzepten umzugehen ist. Wie sich in der Analyse zeigt, gibt es bei Lehrpersonen eine Tendenz, auf Methodenkompetenzen wie das Recherchieren zu fokussieren. Hierzu lässt sich festhalten: Der Zugriff auf diverse Wissensbestände ist durch das Internet und künstliche Intelligenz erleichtert. Daher stellt nicht mehr der Zugang zum Wissen ein Problem dar, sondern die »Auswahl und Bewertung, die Transformation von Information in Wissen« (Künzli, 2001, S. 413). Denn Wissen kann als Ware behandelt und vermarktet werden, »ohne von einem einzigen Menschen noch ›gewusst‹ zu sein« (Gorz, 2011, S. 10). Dies ist in schulischer Wissensaneignung nicht erstrebenswert, da damit die Zielsetzung, Lernende zu aktiven und kritisch-denkenden Mitgliedern der Gesellschaft zu machen, wie dies der Lehrplan vorschlägt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c), nicht umgesetzt wird. Denn:

Wer nur gelernt hat, mit Wissen umzugehen, weiß, so paradox es klingt, letztlich nicht, wie er mit Wissen umgehen soll. Denn dazu müsste er etwas wissen. Die Einsicht, dass es eine grundlegende Differenz zwischen dem Abrufen von Infor-

mationen und dem Verstehen einer Sache gibt, ist deshalb auch verloren gegangen. (Liessmann, 2014, S. 55)

Daran anschließend liest sich folgende Aussage von Rudolf Künzli (2001): »Denken heißt überschreiten, hat Ernst Bloch gesagt, aber überschreiten kann man nur, wo Unterscheidungen getroffen, Grenzen sichtbar gemacht wurden. Man muss zuerst etwas wissen, um es beurteilen zu können« (S. 412). Daher wären erneute Überlegungen dazu wünschenswert, welches Wissen relevant sein soll, um der Subjektivität (vgl. Kapitel Exkurs: Einflussnahme von Überzeugungen der Lehrpersonen auf die Vermittlungsabsichten), welche durch die verschiedenen Konzeptualisierungen der Lehrpersonen entstehen kann, etwas entgegenzuhalten.

Überdies dürfte der Umgang der Lehrpersonen mit der im Diskurs geforderten Kontextualisierung, insbesondere mittels Portraits und Reportagen im »Blickpunkt 3«, eine weitere bedenkenswerte Thematik darstellen. Wählt eine Lehrperson aus Zeit- oder Sympathiegründen nur ein Portrait einer bestimmten Religion aus, ohne weitere Einbettung oder Verortung, besteht die Gefahr eines Subjektivismus. Die ausgewählten und vorgestellten Individuen können von den Lernenden als exemplarisch für »den Buddhismus« als solchen verstanden werden und zur Annahme führen, dass alle buddhistischen Praktizierenden sich in die Typen der vorgestellten Individuen einordnen lassen. Ebenso kann dadurch eine »anything goes« Annahme getroffen werden, die impliziert, dass wissenschaftliches Sinnieren über Religion sinnlos sei. Subjektive Berichte seien das, was wirklich bestimme, was Religion im Vergleich zu Geschichte oder Tradition sei (Cotter & Robertson, 2016, S. 12).

Zum als zentral erachteten »verstehen« von anderen Menschen oder dem »sich in diese hineinversetzen können« ist anzumerken, dass das Verhältnis zu anderen nicht in ein Können oder in eine Kompetenz überführt werden kann und daher unverfügbar bleibt (Levinas, 2003). Neuweg ergänzt: »Echtes Verstehen ist darüber hinaus identisch mit Einsicht, und dies hat persönliche Involviertheit zur notwendigen Bedingung. Diese kann man nur schlecht vermitteln, höchstens mit ihr anstecken« (2002, S. 70). Mit Bezug auf diese Feststellungen gälte es die Erwartungshaltungen an dieses Fachgefäß daher zu überdenken, auch zur Entlastung der Lehrpersonen.

Wie aufgezeigt, findet schließlich eine *Didaktisierung* statt. Diese gälte es bestmöglich auszuweisen und zu durchdenken, um nicht die ausgewählte Thematik mit dem Unterrichtsgegenstand gleichzusetzen. Eine verbale Deklaration kann hierbei hilfreich sein (Gruschka, 2011; Glöckel, 2003, S. 42–43). Wolfgang Sünkel (2002) fasst dies mit Bezug auf die Unterrichtsthematik »des Bären« so zusammen:

Der Bär ist offensichtlich ein Gegenstand, und ebenso offensichtlich kann er im Unterricht vorkommen: Unterricht über den Bären ist denkbar. Letzteres ist aber eine theoretisch höchst ungenaue und unsaubere, wenngleich pragmatisch ausreichende, Redeweise, denn der Bär selber kommt in solchem Unterricht nicht in

der situativen Position des Unterrichtsgegenstandes vor. Unterrichtsgegenstand ist immer dasjenige, was sich der Schüler im Unterricht aneignet, und das ist nicht der Bär; den Bären kann man essen, nicht lernen. Lernen kann man das Wissen über den Bären. (S. 66)

Ersetzt man den Bären mit Buddhismus, verkompliziert sich dieses Unterfangen, denn Buddhismus ist auch aus fachwissenschaftlicher oder binnenreligiöser Sicht nicht als klar definierter »Gegenstand« zu bestimmen, wie in dieser Analyse mehrfach dargelegt worden ist. Lernen kann man demnach nur etwas über verschiedene spezifische Perspektiven über den Buddhismus – und welche, muss im schulischen Kontext (erneut) ausgehandelt werden. Mit Bezug auf die festgestellte Didaktisierung wäre es daher abermals relevant, dass die Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen gestärkt würde (Riegel, Ch., 2016) und die verschiedenen Ebenen der Didaktisierung aktiv thematisiert würden, indem auch in der Lehrer:innenbildung quellenkritisch gearbeitet und die Perspektivität der verwendeten Materialien aufgezeigt würde.

Mit Blick auf die Didaktisierung und die eruierten Bezugswissenschaften stellt sich im Anschluss an die vorliegende Analyse die Frage nach *dem Zusammenhang von wissenschaftlich generierten Wissensbeständen und dem Unterrichtsgegenstand*, welche in der Fachdidaktik aufgegriffen werden könnte, was an dieser Stelle jedoch nicht ausführlicher behandelt werden kann. Diesbezüglich lässt sich festhalten: Die Wissenschaftsorientierung verlor über die Zeit hinweg zugunsten der Kind- und Lebensweltorientierung allgemeindidaktisch betrachtet an Bedeutung. Diese beiden Tendenzen müssten jedoch nicht als Entweder-oder betrachtet werden. Eine mögliche Zielsetzung wäre, zu erkennen, dass Unterrichtsinhalte in der Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaft entstanden sind. Dabei könnte außerdem thematisiert werden, wie die entsprechenden Wissenschaften zu ihrem Wissen gelangen (Feige, 2007). Wissenschaftliches Wissen ermöglicht, wie bereits erwähnt, Ambiguitätstoleranz. Dies ist insbesondere auf dessen Vernetzung mit verschiedensten Wissensbeständen aus unterschiedlichen Disziplinen sowie der Tatsache zu erklären, dass wissenschaftliches Wissen einem kritischen Diskurs ausgesetzt ist, etwa durch *peer reviews* und Konferenzen. Außerdem wird in den Wissenschaften neues Wissen produziert und bestehendes Wissen auch revidiert (Hoyningen-Huene, 2011). Daher wäre ein Bezug auf diese Methoden und Grundmuster der Bezugswissenschaft für schulisches Wissen hilfreich, um die eruierten Festsetzungen zu vermeiden. Mit Bezug auf Religionswissenschaft hat Alberts (2008) dies als ein »*learning from the study of religions*« bereits programmatisch formuliert (S. 320).

Als Reaktion auf die festgestellte grundlegende *Tendenz der Bewahrung* könnte zuerst ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wobei eine aktive Thematisierung und Benennung hilfreich sein könnte. Anschließend könnten Strategien zur Überwindung dieser Tendenz angedacht werden, wobei auf religionswissenschaft-

liche Konzepte aus den *Critical Studies* zurückgegriffen werden kann (etwa Hughes, McCutcheon & von Stuckrad, 2017; Lopez, 2005; Taylor, M.C., 1998). Anschließend könnte in der Lehrer:innenausbildung an konkreten Alltagsbeispielen von Menschen aufgezeigt werden, wie Stereotypisierungen zu Stande kommen, sich äußern und wie sie zu durchbrechen sind.

In Bezug auf die festgestellte *mangelnde Ambiguitätstoleranz und die Homogenisierung, sowie die Abwesenheit von Meta-Diskursen* lässt sich festhalten: Ambiguität gilt in der Moderne als negativ konnotiert und wird auch in diesem Diskurs möglichst vermieden. Der Kampf dagegen erzeugt jedoch neue Probleme (Baumann, Z., 2005), die sich exemplarisch in der vorliegenden Analyse gezeigt haben, etwa durch die eruierten Stereotypisierungen. Daher gälte es, für eine Ambiguitätstoleranz zu sensibilisieren.

Hier könnte eine *mehrperspektivische Didaktik* (Hiller, 1973) Abhilfe schaffen, welche in der fachdidaktischen Diskussion und in der Lehrer:innenbildung aufgegriffen werden könnte. Mit dieser Zugangsweise werden verschiedene Sichtweisen und Blickwinkel auf einen Gegenstand darlegt, um eindimensionale Bilder von Religionen etwas aufzubrechen. Das Wissen darüber, wie etwas entstanden ist, hilft wissenskritisch zu bleiben und nicht von einer unabänderlichen »Wahrheit« auszugehen (Gruschka, 2009). In den Worten von Georg H. Neuweg (2002): »Echtes Wissen bringt eine immer neue Möglichkeit der Repräsentation, der Erweiterung oder Kritik dieses Wissens hervor« (S. 70). Die gültige Systematik von Wissen kann mit dieser Form von Didaktik in Frage gestellt werden. Didaktik soll daher nicht nur vorliegendes verbindliches Wissen reproduzieren, sondern aufzeigen, dass verschiedene Denkmodelle nur einen jeweiligen Teil eines Ganzen abbilden und Grenzen haben. Apriori Setzungen müssen historisch gewachsen betrachtet werden, wobei der Zusammenhang mit der Gesellschaft, in der ein bestimmtes Wissen entstanden ist, aufgezeigt wird. Dies würde ebenfalls bedingen, dass man, wie bereits erwähnt, über die außerschulischen Einflussfaktoren auf die schulischen Diskurse nachdenkt. Wie diese Analyse zeigt, fließen in beide Richtungen Wissen und Überzeugungen hin- und her, denn Schule ist kein autarkes System (Hiller, 1973). Daher könnte eine Reflexion über die Herkunft und Formierung von schulischem Wissen gefördert werden, welche die Perspektivität von Wissen aufzuzeigen vermag. Dies würde allerdings verlangen, dass die damit verbundenen Machtverhältnisse im Sinne einer postkolonialen Kritik thematisiert werden, hier mit Bezug auf Buddhismus, was im analysierten Diskurs nur sehr ansatzweise der Fall ist. Wie in vorliegender Analyse aufgezeigt, kann dies dazu führen, dass weiterhin die »Wir«-Gruppen bestimmen, wie »die anderen« angeblich sind und zu sein haben. Masuzawa (2005) fasst prägnant zusammen, wieso die kritische Aufarbeitung der fachinternen Forschungsgeschichte gerade im Falle »des Buddhismus« dringend vonnöten ist: »*Buddhism as such was created in a European philological workshop for the first time*« (S. 126). Was Kollmar-Paulenz (2010) bereits vor einiger Zeit für die mediale Bericht-

erstattung über Buddhismus in der Schweiz festgestellt hat, lässt sich gleichfalls für diesen Diskurs festhalten, so:

[...] erscheint eine sachlich-kritische Aufarbeitung stereotyper Interpretationen und einer etablierten eurozentristischen und essentialisierend-reduktionistischen Wahrnehmung buddhistischer Lehren und Praktiken sowie buddhistischer Gesellschaften wünschenswert, wie es derzeit in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie Tibetologie und Religionswissenschaft geschieht. (S. 15)

Auf sprachlicher Ebene könnte ein Nichtwissen verbalisiert und die Nichtabschließbarkeit von Wissensbeständen mit Konjunktivformulierungen stärker betont werden. Im Lehrmittel könnte ein Meta-Diskurs abgebildet werden, indem beispielsweise bei den Seiten mit Orientierungswissen thematisiert wird, woher dieses Wissen stammt, wie dies im Lehrmittel für das Fach »Räume, Zeiten, Gesellschaften« (RZG) »Gesellschaften im Wandel« (Lehrmittelverlag Zürich, 2020) geschehen ist.

Mit Bezug auf Lehrmittel gälte es einerseits auch negativ bewertete Themenbereiche innerhalb der Religionen aufzugreifen, sowie eine allgemeine Einführung über das Konstrukt Religion, und in diesem Falle Buddhismus, voranzustellen. Lernende benötigen diese Meta-Perspektive, wenn sie in der Lage sein sollen, auffindbare Informationen kritisch evaluieren zu können, wie dies Kompetenzen im Lehrplan 21 verlangen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a, z. B. RKE 3.1, wobei Lernende Beiträge in den Medien zu Religion hinterfragen sollen).

Ebenso gilt es, im Anschluss auch über das *Wissen der Lehrpersonen* fachdidaktisch nachzudenken. Abgesehen von einer Reflexion darüber, was Lehrpersonen an Fachwissen mitgegeben werden soll, scheint insbesondere von Bedeutung, dass Lehrpersonen über das Wissen reflektieren können, also »Wissen über Wissen« (Kirsch, 1980, S. 242) besitzen. Mit den Worten von Shulman (1986):

To think properly about content knowledge requires going beyond knowledge of the facts or concept domains. It requires understanding [...] both, the substantive and the syntactic structures. The substantive structures are the variety of ways in which the basic concepts and principles of the discipline are organized to incorporate its facts. The syntactic structure of a discipline is the set of ways in which truth or falsehood, validity or invalidity, are established. (S. 9)

Weiter ist es zentral für Lehrer:innen, ein Nichtwissen auszuhalten und damit kompetent umzugehen (Willke, 2002), indem in der Ausbildung und gegenüber den Lernenden darüber offen kommuniziert wird, damit es nicht, wie in der Analyse aufgezeigt, zu einer Auslassung von Themen kommt, weil die Lehrperson gegenüber den Lernenden ihr Nichtwissen nicht offenlegen will.

Mit Bezug auf die eruierte Abgrenzung zwischen dem (undefiniertem) »Eigene« und dem »Fremden« lässt sich festhalten: Grundsätzlich ist nicht das anfängliche Empfinden von Fremdheit ein Hindernis zur Begegnung mit anderen. Denn zu Beginn, in einer ersten Begegnung, ist alles Unbekannte eben zuerst fremd. Die Frage ist, wie danach damit umgegangen wird, wobei entscheidend ist, dass man sich in neuen Horizonten zu bewegen lernt und seine eigenen kulturellen Maßstäbe anpassen kann, statt diese auf andere Kulturen und Religionen anzuwenden. Es gälte daher neue, angepasste Deutungsmuster und Horizonte zu entwickeln (Taylor, C., 2009, S. 53–54).

In der Analyse lassen sich Tendenzen eruieren, die eine Horizonsweiterung verhindern, etwa in der Aussage der Lehrperson zu buddhistischen Mönchen, deren Leben und Wirken sie aus ihrer kulturellen Prägung heraus be- und verurteilt. Ebenfalls hilfreich kann das Konzept von Hans-Georg Gadamer (2012) notwendigem »Vorurteil« sein, welches auf den ursprünglichen Wortsinn referenziert und damit auf die kognitiven Strukturen Bezug nimmt, die es uns ermöglichen, das, was es zu verstehen gilt, spontan zu erfassen. Ein Vorurteil wird in diesem Verständnis als revidierungsfähig betrachtet und neue Informationen über einen Sachverhalt können dieses Vorurteil ändern (Gadamer, 2012 [1989b]). Grundsätzlich ist die menschliche Psychologie jedoch in vielem egozentrisch ausgerichtet. Wir sind gefangen in der eigenen Welt und die Realität von andern zu sehen, fällt uns schwer, insbesondere wenn sich diese von unserer Wahrnehmung maßgeblich unterscheidet. Iris Murdoch (2014) schlägt daher vor ein »let me look again« anzuwenden, wenn wir anderen Menschen begegnen, statt fixe Ideen über diese voranzutreiben (S. 16–17). In der Lehrer:innenbildung wäre daher eine Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen und weltanschaulichen Biografie aktiv zu fördern und begriffliche Werkzeuge zur Erkennung von vorhandenen Tendenzen einzuführen. Ziel kulturwissenschaftlicher Beschreibungen, auch im Rahmen dieses Schulfachs, sollte es schließlich sein, weder das kulturell »andere« aufzuheben noch für die anderen sprechen zu wollen (Moebius, 2020). Daher lässt sich aufgrund der Analyse die Frage stellen, ob durch die Thematisierung (vermeintlicher) kultureller Unterschiede in der Vermittlung Differenzen vergrößert werden (Binder, 2004), wenn diese Behandlung nicht, wie aufgezeigt, zu einer Horizonsweiterung führen kann, sondern eine Zu- und Festschreibung von fremd und eigen befördert wird. Dabei zeigt sich folgendes Dilemma: »Der Umgang mit Differenz bewegt sich demnach zwischen den Polen von Angleichen/Einverleiben und der (Über)betonung des Andersartigen. Wie ist hier die Balance zu finden?« (Koch, 2021, S. 287). Auf der Ebene der Lehrmittel wäre es daher zentral, Unterschiede nicht kleinzureden, aber vorerst »Fremdes« auch nicht unerklärt stehen zu lassen, wie dies im Diskurs teilweise geschieht. Hierbei stellt sich die Frage, was für wen als fremd wahrgenommen wird.

Mit Bezug auf die festgestellte *Tendenz der Normativität* haben sich Fachdidaktiker:innen insbesondere im Fachbereich Ethik Gedanken dazu gemacht, inwiefern

Wertevermittlung stattfinden kann, wenn Lehrpläne und gesetzliche Bestimmungen ein Neutralitätsgebot einfordern. Wie bereits im Analyseteil zu den als vermittlungswert betrachteten Werten festgestellt, ist eine absolute (Werte-)Neutralität der Schule weder möglich noch wünschenswert (Austerfeld, 2021). Aus dem Kontroversitätsgebot des für die Politische Bildung entwickelten »Beutelspacher Konsenses« (Schiele & Schneider, 1977, S. 173–174) kann nicht abgeleitet werden, dass rassistische oder andere menschenverachtende Haltungen als legitime Positionen dargestellt werden (Cremer, 2019, S. 21). Wird davon ausgegangen, dass Bildung zu Demokratie Aufgabe der Schule ist, wie dies bereits der Lehrplan festhält (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c), ist mitzudenken, dass diese an bestimmte Werte geknüpft ist. Der demokratische Staat fußt auf einer liberalen Wertordnung, die nicht neutral ist, da sie auf historischen Entwicklungen beruht und (bildungs-)politischen Schwankungen unterworfen ist. Gesellschaftlichen Konsens daher als Legitimation für die Auswahl von vermittlungsrelevanten Werten zu betrachten, wie dies beispielsweise Kirsten Meyer (2011) für die Ethikdidaktik vorschlägt (S. 209), kann daher nicht ausreichend sein. Vielmehr wäre eine aktive Thematisierung der Wahl von Werten, um nicht die Willkürlichkeit und Subjektivität zu fördern und um bewusst zu entscheiden, welche gesellschaftspolitischen Werte in welcher Art und mit welcher Begründung Eingang in die Schule finden sollen. Dies wäre, wie erwähnt, auch der Legitimation des Faches in der breiteren Öffentlichkeit dienlich. Die formulierten Gedanken gelten ebenso für den als prominent eruierten Wert der Toleranz, welcher, wie aufgezeigt, unterschiedlichste Deutungen erfährt. Hier lässt sich festhalten:

Statt von der Wahlfreiheit des Individuums auszugehen, sollte der Liberalismus die konstitutive Gebundenheit an gemeinschaftliche Wertvorstellungen ernst nehmen. Dies wäre auch für die Reproduktion der staatlichen normativen Struktur besser als der Rückzug auf das Toleranzgebot, da durch die Annahmen der individuellen Wahlfreiheit und der weltanschaulichen Neutralität die konstitutiven Werte des Liberalismus verdeckt werden. Die Anerkennung, dass Toleranz selbst Ausdruck einer bestimmten Weltanschauung ist, müsste zu einer Revision der »weltanschaulichen Neutralität« führen. (Comtesse, 2021, S. 60)

Wird am Toleranzbegriff festgehalten, wäre darüber zu reflektieren, welche Art von *Toleranz* im Diskurs angestrebt werden soll, um das mehrfach erwähnte Ziel des Respekts vor anderen Religionen und Kulturen erreichen zu können. Nur wenn den anderen ein Anspruch auf Wahrheit zugesprochen wird, auch wenn dies nicht eigenen Überzeugungen entspricht, kann sich Respekt entwickeln. Die anderen werden damit nicht nur respektiert, sondern ihre Werte und Ideale als ethisch wertvoll erachtet (Forst, 2003). In den Worten von Bhikhu Parekh (2000): »Respect for a culture therefore means respect for a community's right to its culture and for the content

and character of that culture« (S. 176). Eine solche Toleranz bedingt ein reflexives Verhältnis zur eigenen Person und zu eigenen Überzeugungen (Rommelspacher, 2017, S. 387). Dies lässt sich als standpunktbezogene Toleranz bezeichnen, die es sowohl Lehrpersonen wie auch Lernenden ermöglichen würde zu erkennen, dass ihr Standpunkt einer von vielen möglichen ist. Eine solche Toleranz könnte einen Perspektivenwechsel ermöglichen (Schellenberg, 2021), der das geforderte Verstehen von anderen vielleicht zu begünstigen vermag.

Normative Annahmen zu Religion, wie sie in vorliegender Analyse mehrfach zu finden sind, stellen indes eine herausfordernde Aufgabe für dieses Fach dar, welches Bekenntnisunabhängigkeit als wesentliches Merkmal hat (Riegel, U. & Helbling, 2021). Der Unterricht hat den Religionen laut gesetzlichen und lehrplanerischen Grundlagen unvoreingenommen gegenüberzutreten und diese gleichwertig zu behandeln (Ebel, 2015), sowie ihnen aus einer Außenperspektive zu begegnen (Frank & Bleisch, 2015). Daher ist die Bewusstmachung des eigenen Standpunkts in der Lehrer:innenausbildung zentral (Helbling & Schallberger, 2019, S. 369). Weiter lässt sich angelehnt an Katharina Neef (2021) feststellen, dass es genauso wie ein religionsfeindliches auch ein religionsaffirmatives Bias zu vermeiden gilt. Dies kann gelingen, wenn man eine beobachtende Perspektive einnimmt (Frank, 2015, S. 51) und ein religiöses Lernen vermeidet, wie es im Diskurs teilweise vorgesehen wird.

Die in der Fachdidaktik bereits angedachte *Anbindung an den Sachunterricht* könnte mit Bezug auf die festgestellte Normativität ebenfalls Hilfestellungen bieten, indem auf Elemente aus dem bereits erwähnten und für die politische Bildung relevanten »Beutelspacher Konsens« zurückgegriffen würde (Schiele & Schneider, 1977, S. 173–174). Dieser ist in der Religionskunde bereits mehrfach rezipiert worden (etwa Bleisch, 2015; Ebel, 2015; Helbling, 2012). Im Sinne des Überwältigungsverbots sollte bei den Lehrpersonen in ihrer professionellen Rolle eine Zurückhaltung der eigenen Werthaltungen und Meinungen geschult werden. Ebenso könnte vermehrt auf die Pluralität und Kontroversität von Themen aufmerksam gemacht werden. Dabei wäre es gleichfalls erwähnenswert, wenn ein Thema im öffentlichen Diskurs gerade nicht kontrovers diskutiert wird, wie dies in Bezug auf den Buddhismus, zumindest bis vor Kurzem, noch mehrheitlich der Fall gewesen ist.²

Zudem könnte nach den Gründen gefragt und vergleichend betrachtet werden, warum gewisse Religionen besonders von positiv oder negativ konnotierter Berichterstattung betroffen sind. Dadurch könnte ebenfalls verhindert werden, dass einzelne Deutungen der Lehrperson oder jene von bestimmten Lernmedien als Wahrheitsgebot vermittelt werden. Die bereits erwähnte Unterscheidung zwischen Fakten und Deutungen könnte wiederum helfen, Meinungen von wissenschaftlich produziertem Wissen zu unterscheiden, eine Kompetenz, die in Anbetracht der aktuel-

2 In jüngster Zeit gelangen zunehmend Missbrauchsskandale, in die buddhistische Lehrer und Gruppierungen involviert sind, an die Öffentlichkeit; vgl. etwa Walther, 2023, 2. Januar.

len Informationsmöglichkeiten via nicht quellensensiblen Chat-GPT und autor:innenlosen Internetartikeln an Bedeutung gewinnen dürfte. Ebenso könnte kritisches Denken eingeübt werden, was mit Bezug auf diese Forschung als ein Hinterfragen von Gegebenem verstanden wird (Minkyung, 2021; Roew, 2017, S. 19; Schiele & Schneider, 1977, S. 173–174), um Normativität zu durchschauen.

Überdies könnte auf die *Normenkritische Didaktik* zurückgegriffen werden, welche die Geltung von etablierten Werten hinterfragt und damit der willkürlichen Normativität etwas entgegensetzt, wie Wolfgang Fischer bereits 1972 ausführt:

Es geht in dieser Konzeption von Pädagogik nicht um eine prinzipielle Frontalstellung gegen die bestehende Kultur, gegen etablierte Wertvorstellungen und normative Ordnungen. Der Erzieher, der ihr zugetan ist, wird selber eine positionelle Wertauffassung haben [...] aber diese seine oder die konkret-allgemeine Bewusstseinsposition erscheint gerade nicht als zu reproduzierende, sondern als Substrat der rational zu führenden Auseinandersetzung. Erziehung und Unterricht wenden sich den vorhandenen Erscheinungen der Kultur zu, weil sie das gesellschaftliche Existieren mitbestimmen und weil sie Anlass sind, Wertentscheidungen begründet treffen zu lehren und zu lernen. Aber konkret gewordene Wertvorstellungen, Sinneseinstellungen und Normkonstellationen fungieren als kritisch zu durchdenkende Problemantworten, nicht als durchzusetzende, anspruchsberechtigte Phänomene. (S. 132)

Diese Form der Didaktik lehnt sich auch an den *kritischen Rationalismus* an, der moralische Vorstellungen nicht als Dogmen betrachtet, sondern nur als vorläufig gültig, wobei diese einer kritischen Prüfung unterzogen werden müssen (Roew, 2017, S. 29), um nicht ungefiltert in die Vermittlung zu fließen. Wie Hannah Arendt bemerkt (1994), gilt überdies, dass Kinder »um der Offenheit der Zukunft willen nicht als Mittel für Projekte der Weltveränderung beansprucht werden« (S. 18) dürfen, auch nicht in der Schule.

Ebenso könnten Ideen der *transformatorischen Bildung* Eingang in die Lehrer:innenausbildung finden (Förster et al., 2019; Kokemohr, 2007; Koller, 2018; Taylor, E.W., 2017). Hierbei sollen unkritisch aneignete Perspektiven und (Wert-)Haltungen hinterfragt werden, um deren Bedeutungen neu auszuhandeln. Angestrebt wird ein Paradigmenwechsel. Das in Dialog treten mit anderen und deren Ansichten, sowie eine Reflexion über die eigenen Erfahrungen sind dabei zentral. Es soll nicht nur darüber nachgedacht werden, wie man denkt und handelt, sondern überdies, warum man zu diesen Überzeugungen gekommen ist.

Schließlich zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Fachperspektiven *Religionskunde und Ethik* von Lehrpersonen miteinander in Bezug gebracht werden, wobei sich eine gewisse Unklarheit dazu andeutet, ob und wie diese Perspektiven sich zueinander verhalten. Daher gälte es darüber nachzudenken, welche An-

knüpfungspunkte gemacht werden können, ohne rechtliche und lehrplanerische Grundlagen des Faches zu tangieren. Es finden sich im Diskurs Setzungen, die implizieren, dass Ethik einen eigenen Teilbereich bilden soll, der parallelisiert zu Religionen/Kulturen zu verstehen ist. Hier sind insbesondere die getrennten Lehrplankompetenzen wie auch die separaten Lehrmittel zu nennen. Die Teilbereiche verfolgen etwa der Ansicht von Helbling (2015) nach unterschiedliche Zielsetzungen. So gehe es beim Fachbereich Religionen/Kulturen um eine Sensibilisierung für das religiöse (und weltanschauliche) Feld, während bei Ethik die Sensibilität für philosophische und ethische Fragen im Vordergrund stehe. Bei Religions- und Kulturkunde stehe überdies eine deskriptive Kontextualisierung im Vordergrund, während bei der Ethik eine Universalisierung, die auch reflexiv-normenprüfend sowie evaluierend agiere, auszumachen sei. Aufgrund des Lehrplans 21 und des Lehrmittels lässt sich feststellen, dass die Grundlegung für das Verständnis von Ethik in Anlehnung an eine säkulare Philosophie aus dem Erbe der Aufklärung entwickelt worden ist (Pfister, 2011). Wie diese jedoch genau zu verstehen ist, kann nicht Thema dieser Analyse sein und muss an anderer Stelle ausgearbeitet werden. Die vorliegende Analyse zeigt auf, dass ein unreflektiertes Zusammenführen der Bereiche, respektive eine Unklarheit über die jeweiligen Bereiche unter Umständen zu einem Bewerten von Religionen und zu Absichten der Vermittlung von religiösen Werten beitragen kann, welche, wie mehrfach erwähnt, den Gesetzesgrundlagen sowie den Lehrplangrundlagen widersprechen. Dies schließt jedoch nicht aus, dass sich in der Vermittlung Schnittmengen von Ethik und Religionskunde ergeben können, mit welchen sich die Lehrpersonen auseinandersetzen müssen, etwa wenn Lernende ihrerseits in religionskundlichen Unterrichtssequenzen ethische Fragestellungen aufwerfen oder umgekehrt in der Ethik religionsbezogene Sichtweisen einbringen. Ebenso können sich im alltäglichen Handeln von Personen ethische und religiöse Motive und Fragestellungen mit vielen weiteren Handlungsgründen vermischen (Das, 2012). In der Fachdidaktik gälte es daher darüber nachzudenken, wie mit dieser Tatsache umgegangen werden soll.

Mit Bezug auf den *religiösierenden Blick auf die Gesellschaft und Subjekte* wäre es, wie bereits erwähnt, wünschenswert, das »Weltreligionenparadigma« zu dekonstruieren, beginnend bei der Ausbildung der Lehrpersonen. Ebenso müsste über die Einteilung des Lehrmittels, einzelne Religionen getrennt zu thematisieren, kritisch nachgedacht werden. Auch die eurozentrische Konzentration auf die fünf im Diskurs als Weltreligionen klassifizierten Religionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus wäre zu überdenken. Künftige Portraits würden Menschen vorzugsweise umfassender abbilden und nicht nur auf ihre Religiosität fokussieren. Die Wahl von *believers without belonging* (Davie, 1994) oder Menschen, die einer bestimmten Gemeinschaft angehören, aber nicht (mehr) glauben und oder praktizieren, wäre ebenfalls zu begrüßen. Dazu könnte das Konzept des »*boundary blurring*« (Alba, 2005) hilfreich sein, wobei Religion als ein

Identitätsmarker von vielen anerkannt wird und fließende Übergänge zu anderen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen wie auch zu anderen Anteilen eines Individuums konzeptualisiert werden. Es gälte Menschen in ihren verschiedensten Identitätsaspekten zu erfassen, wenn man ihnen gerecht werden will (Maalouf, 2000).

Wie im Kapitel IV, Exkurs zu 1 ausgearbeitet, nehmen *Überzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen sowie ihre biografischen Prägungen* Einfluss darauf, was als vermittlungswert betrachtet wird. Lehrpersonen unterschieden sich schließlich darin, ob und wenn ja, wie stark sie ihre persönlichen Überzeugungen im Bereich Religion vom Unterricht fernhalten können oder nicht. Für die Fachdidaktik stellt sich daher die Frage, wie damit umgegangen werden will. Eine mögliche Folgerung wäre, in der Lehrer:innenausbildung Alltagsvorstellungen von Lehrpersonen vermehrt in Erfahrung zu bringen und damit zu arbeiten. Überdies sollte darüber nachgedacht werden, wie Lehrpersonen zu einer Wahrnehmung ihrer eigenen Prägungen und Werthaltungen sowie Bewertungen und zu einem bewussten Umgang mit ebendiesen angeleitet werden können. Aufgrund dieser Analyse ist jedoch die Einflussnahme der Ausbildung auf bereits längerfristig verankerte Konzepte bei den Lehrpersonen kritisch zu beurteilen. So zeigt sich in gewissen Aussagen von Lehrpersonen, dass ihnen zwar die in der Ausbildung vermittelten Prämissen bekannt sind, sie diese aber trotzdem nicht einhalten möchten oder können.

Bei Lehrpersonen kann anscheinend auch das Gefühl entstehen, dass sie ihre Werthaltungen oder Prägungen unterdrücken müssten; dass ihre Religion im Diskurs am schlechtesten repräsentiert sei. Wie das nachfolgende Beispiel von Selina zeigt, führt dies zu einer Gegenreaktion, bei der die eigene Haltung erst recht in den Unterricht hineingetragen wird. Selina äußert ihre Unzufriedenheit mit der Darstellung des Christentums im Lehrmittel »Blickpunkt 3« insbesondere im Vergleich mit jener der anderen Religionen. Überdies kritisiert sie die Einführungsvorlesung in das Christentum als »die schlechteste«. In ihrer Aussage wird das Christentum dabei als »unsere« Religion kategorisiert:

Aber im Christentum merkst du einfach, dass die, die das Buch gemacht haben, nicht ihre eigene Religion in den Vordergrund stellen wollten und sagen: »Boah, die ist cool«, oder, sondern man hat es versucht so, finde ich, und genau so bei den anderen haben sie: »Boah, das ist toll und das ist toll und schau mal« und beim Christentum: »Jaja, unsere Religion gibt es auch noch«, wirklich, dass ich so denke, oder, es ist ein riesen Effort das dann so hinzubringen, dass auf ein gleiches Niveau zu heben, weil am Anfang habe ich immer gefunden so: eigentlich sage ich euch beim Unterricht alle Religionen sind cool, aber das Christentum ist doof und langweilig und das stimmt so nicht oder und ja, das, dort fehlt wie ein anderes Auge, was/was das auch, als das Buch entstanden ist, finde ich (lacht). (Selina)

An anderer Stelle des Interviews erklärt sie schließlich ihre Lösung des Problems der aus ihrer Sicht unpassenden Darstellung des Christentums im offiziellen Lehrmittel und verbindet dies damit, im Unterricht offen zu ihrer Religion stehen zu wollen:

[...] aber ist halt auch mega risikobehaftet, weißt du, weil du darfst ja deine Religion nicht in den Vordergrund stellen, weißt du, und ich schaue jetzt ganz hardcore-mäßig im Christentum mit den Schülern den ›Gott kennen‹, Film, ist die Webseite ›Gottkennen.ch‹ und sind vor allem Freikirchen Christen, die erzählen, warum sie an Gott, an Jesus glauben, wie sie zu der Religion gekommen sind, wie sie quasi bekehrt worden sind, und es ist aber wirklich, es sind halt wirklich die, die sagen: ›Boah, das ist die einzig wahre Religion‹, aber, dort spürst du wenigstens einmal warum oder wie sich Leute für diese Religion begeistern können und das fehlt im Lehrmittel einfach komplett und ich möchte meine Schüler nicht zu Freikirchen Christen machen, ich möchte aber auch nicht sagen, es ist falsch, weißt du, also so ein wenig, ich finde auch dort, es ist immer so die Frage vom Maß, und, ja also das ist das Einzige, was ich bis jetzt gefunden habe, von dem ich sagen musste; Ich kann jemanden zeigen, der Freude an seiner Religion hat, oder, und mir ist irgendwann mal aufgefallen, weißt du, so im zweiten, dritten Jahr, das wenn die Schüler mich fragen: ›Was haben sie für eine Religion?‹, dass ich mich wie fast nicht getraue zu sagen: ›Ich bin Christ‹ und da musste ich sagen: Irgendetwas stimmt doch einfach nicht, weißt du so, das kann es doch nicht sein, und das ist ja, weil du immer, ja, man drängt sich niemandem auf, ja, das Christentum hat halt auch seine Vergangenheit, oder aber so ja, wo ich denke, es ist uh schade, und inzwischen sage ich jeweils: ›Ja, ich bin Christ, ich bin christlich aufgewachsen und ich würde mich als Christ bezeichnen‹ [...] (Selina)

Die Tatsache, dass sie sich am Anfang kaum getraut habe, ihre Zugehörigkeit zum Christentum zu äußern, muss auch im Zusammenhang mit der nachfolgend beschriebenen Sequenz in der Ausbildung gelesen werden, in der sie eine Person mit Bezug auf die Thematik Religion interviewen sollte:

[...] dann hat der [Name Auszubildender:in] gefragt: ›Ja wer nimmt wen?‹, und ich habe dann gesagt: ›Ja eben, da mit dem Pfarrer von unserem Dorf‹ und so und er so: ›Ja, aber, du bist doch Christ?‹ Und ich so: ›Ja‹, und, ja aber nein, ich müsse eine Religion nehmen, die ich nicht kenne, und ich so: ›Ja, was heißt denn, eine Religion nehmen, die ich nicht kenne?‹ Oder, und dann musste ich sagen, ja, und dann ist das so hin- und her [...] (Selina)

Die in ihren Augen unattraktive Darstellung des Christentums in der Ausbildung und im Lehrmittel sowie die Tatsache, dass ihr in ihrer Wahrnehmung in der Ausbildung eine Befragung einer christlichen Person verwehrt worden ist, führen zusammen mit anderen Faktoren zur Reaktion, dass sie nun freikirchliche, »begeis-

terte« Christ:innen im Unterricht abbildet und das offizielle Lehrmittel hier nicht verwendet.

Mit Blick auf die eruierten Tendenzen scheint schließlich eine *rassismuskritische Fachdidaktik* in der Lehrer:innenbildung von Wichtigkeit. Dieser geht es um die »De-konstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte« (Fereidooni & Simon, 2022, S. 1) um deren Reproduktion zu vermeiden. Rassismuskritik will in diesem Verständnis zum Thema machen:

[...] in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus stärken. Rassismuskritik zielt darauf ab, auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen. (Mecheril & Melter, 2010, S. 172)

Daran anschließend soll das Unterrichten nicht als neutrale, sondern als kulturelle Tätigkeit gedeutet werden. Daher müssen geschichtliche, politische und machtheoretische Verhältnisse in einer rassismuskritischen Lehrer:innenausbildung reflektiert werden (Fereidooni & Simon, 2022, S. 5).

3. Rückblick und Vorschläge für anschließende Forschung

In Bezug auf die *Reichweite der Untersuchung und deren Grenzen* lässt sich feststellen, dass einige der festgestellten Deutungsmuster nicht spezifisch nur für den Buddhismus gelten dürften, beispielsweise die Religiösierung oder Essentialisierung, wie sich dies beispielhaft in gewissen Aussagen von Lehrpersonen mit Bezug auf andere Religionen spiegelt. Buddhismus, als eine der laut Lehrplan 21 und Lehrmittel Blickpunkt 3 zu behandelnde Religion, stellt einen exemplarischen Zugang dar, um diskursrelevante Äußerungen erhalten zu können. Die Aussagen und Erkenntnisse, welche sich nicht spezifisch auf den Buddhismus beziehen, sind insbesondere beachtenswert, da nicht nach diesen gefragt worden ist, sondern sich diese in der Analyse ohne externen Stimulus gezeigt haben. Ebendies lässt sich für das eruierte Deutungsmuster der Normativität aussagen, welches in der vorliegenden Arbeit exemplarisch im Zusammenhang mit dem Fokus Buddhismus erforscht worden ist, jedoch auch unabhängig davon forschungsrelevant scheint.

Ebenso zeigen sich in dieser Analyse Problemstellungen, die für die Fachdidaktik als solche von Interesse sind, wie vorhergehend ausgearbeitet worden ist; etwa die Frage nach dem Zusammenhang und/oder der Abgrenzung der drei in der Namensgebung präsenten Bereiche Religionen, Kulturen, Ethik oder das Verständnis