

III Methodologie, Forschungsdesign und Vorgehen

1. Überblick zum Forschungsstand

Nachfolgend wird mit Bezug auf die zentrale Fragestellung dieser Forschung der aktuelle Forschungsstand überblicksweise skizziert. Wie bereits in der Inhaltsangabe der vorliegenden Arbeit erwähnt, werden die einzelnen Themenbereiche ausführlicher in den spezifischen Kapiteln behandelt, auf die verwiesen wird.

Da Lehrpersonen als zentrale Akteur:innen des zu analysierenden Diskurses ausgemacht worden sind, kann an Publikationen aus der Professionsforschung angeschlossen werden (vgl. III, 2.6), auch wenn sich diese nicht spezifisch auf den Fachbereich Religionskunde beziehen. Hier sind insbesondere die Forschungen von Heinz-Elmar Tenorth (2006), Georg H. Neuweg (2005) und Werner Helsper (2011) zu nennen, welche sich mit der Rolle der Lehrperson und deren Kompetenzen beschäftigt haben. Zum Thema Fachverständnis und fachspezifisches Wissen wird auf die Forschung von Rainer Bromme (1995) sowie Lee Shulman (1987), auch zusammen mit Miriam G. Sherin (2004), Bezug genommen. Diese bilden das Fundament für den Interviewleitfaden. Um die Begriffe Wissen und Überzeugungen zu schärfen, wird auf das Professionsmodell von Stefan Krauss et al. (2004) zurückgegriffen. Bisherige Forschung zum Verhältnis von Wissen und Vermittlungswissen im schulischen Kontext findet sich bei Bernard Schneuwly (2021), welcher sich mit der Didaktisierung von zu vermittelndem Wissen beschäftigt. Außerdem kann auf eine theoretische Ausführung zum Umgang mit Wissen im Unterricht von Andreas Gruschka (2011 und 2019) zurückgegriffen werden.

Zur Religionsthematik des untersuchten Diskurses wird auf Forschung zum Religionsverständnis von Lehrpersonen Bezug genommen, wie etwa jene aus der Schweiz von Petra Bleisch, Séverine Desponds und Melissa Girardet (2021) oder von Petra Bleisch und Sophia Bietenhard (2018). International haben sich Mette Buchardt (2014) sowie Inkeri Rissanen (2019; dies. et al. 2020) mit dieser Thematik auseinandergesetzt. Dazu werden ebenso die theoretischen Überlegungen von Eva Ebel (2015) sowie von Dominik Helbling (2012), zusammen mit denen von Mirjam Schallberger (2019) hinzugezogen, welche die Rolle der Lehrperson im religionskundlichen Unterricht betrachten.

Spezifische Forschung zu religionskundlichem Unterricht ist nur in einem geringen Ausmaß vorhanden, wobei es insbesondere an empirischer Grundlagenforschung mangelt (Frank, 2007, S. 47; 2016). Einzelne Studien setzen sich mit dem Religionsverständnis von Schüler:innen auseinander (etwa Schellenberg & Saia, 2019), wobei sich die Mehrheit mit christlichen Vorstellungen im Religionsunterricht beschäftigt (Schweitzer & Schreiner, 2014), was für die vorliegende Forschung keinen Anknüpfungspunkt darstellen kann.

Des Weiteren liegt kaum Forschung zur Umsetzung von religionskundlichem Unterricht oder zu Befragungen von Lehrpersonen zu ihrem religionskundlichen Unterricht vor. Frank hat 2010 eine bereits erwähnte qualitative Untersuchung im Religionskundeunterricht vorgenommen, indem sie Lektionen beobachtet und daraus mittels der *Grounded Theory* verschiedene Typen von Unterricht eruiert hat. Wegweisend für die Forschung in der Schweiz ist des Weiteren die bereits erwähnte zweisprachig geführte Fachzeitschrift »Zeitschrift für Religionskunde, ZFRK/RDSR« der Gesellschaft für Religionskunde.

International haben Robert Jackson et al. (2007) verschiedene Modelle von religionskundlichem Unterricht miteinander verglichen. Peter Schreiner hat 2013 den Forschungsstand größerer Forschungsprojekte mit Bezug auf religionskundlichen Unterricht in Europa zusammengetragen. Erwähnt wird das REDCo-Projekt (*Religion in Education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of Europe*; Jackson et al., 2007), wie auch das TRES-Projekt (*teaching religion in a multicultural European Society*, Ziebertz & Riegel, U., 2009). Darüber hinaus wird auf ein Forschungsprojekt der Universität Wien rund um Martin Jäggle et al. (2013) hingewiesen. Diese Ergebnisse sind für vorliegende Forschung jedoch kaum hilfreich, da sie stark kontextgebunden sind und sich nicht auf die Situation des religionskundlichen Unterrichts im Kanton Zürich übertragen lassen. Teilweise beschäftigen sich diese mit Religionsunterricht, welcher nicht in den Rahmen dieser Analyse fällt.

Spezifisch zum religionskundlichen Unterricht und den darauf bezogenen Konzeptualisierungen von Buddhismus liegt in der Schweiz noch keine Forschung vor, was auch mit dem insgesamt begrenzten Vorhandensein von Forschung zu Buddhismus in der Schweiz zu erklären ist. Nebst den bereits erwähnten Publikationen (vgl. II, 3.2) von Martin Baumann (1998, 2000, 2012 und 2018), Kerstin-Katja Sindemann (2007), Urs Dahinden (2010) sowie Kollmar-Paulenz (2010), gab es einzelne Arbeiten, um etwa die Selbstwahrnehmung der tibetischen Community (Lauer, 2011) oder vietnamesische Gemeinschaften zu erforschen (Weigelt, 2013).

Über Unterricht zu Buddhismus an öffentlichen Schulen liegt etwas Forschung aus England vor. Phra Nicholas Thanissaro (2011) hat sich mit der Kontextualisierung von *Religious Education (RE)* Unterricht über Buddhismus beschäftigt, wie auch mit der Einstellung von Lernenden zum Buddhismus (2010). In dieser Forschung hat er die häusliche Erziehung von buddhistischen Kindern mit der Darstellung des Buddhismus im Klassenzimmer kontrastiert. Da im schulischen Unterricht der Fo-

kus auf Meditation, ethischen Grundsätzen und materiellen Aspekten lag, führte dies zu einem klaren Widerspruch mit dem, was die buddhistischen Kinder zuhause erfahren hatten. Er spricht daher von der Konstruktion von einem »classroom Buddhism« (2011). Jo Backus und Denise Cush (2008) sowie Cush (2018) haben sich mit der Entwicklung des Unterrichts zum Thema Buddhismus im englischen Schulsystem auseinandergesetzt und festgestellt, dass sich seit den 1980er Jahren nicht viel verändert hat. Sie eruieren die Kontroverse um die Durchführung von Meditation im Unterricht als ein zentrales Thema. Es gab außerdem eine Sonderausgabe des *British Journal of Religious Education* im Jahr 1986, welches sich dem Unterricht über Buddhismus in öffentlichen Schulen gewidmet hat.

Weiterhin kann auf einige internationale Schulbuchanalysen zurückgegriffen werden, welche die Darstellung von Buddhismus untersuchen. So hat in Schweden Kjell Härenstam (2000; in Alberts, 2007, S. 254) eruiert, dass der tibetische Buddhismus oftmals ethnozentrisch und von kolonialen wie auch rassistischen Konzeptionen durchzogen dargestellt wird. Satoko Fujiwara (2019) hat Schulbücher in Großbritannien untersucht und ebenfalls eine Missrepräsentation festgestellt. Während Buddhismus über die Zeit hinweg weniger exotisierend präsentiert wird, zeigt sich ein neuer Fokus auf gewaltvolle Aspekte von Buddhismus, um orientalistische Stereotype anzufragen. Fujiwara stellt überdies eine Ethnisierung fest, welche dadurch befördert wird, dass die mehrheitlich nichtbuddhistischen Schüler:innen aufgefordert werden, Werturteile aus einer buddhistischen Perspektive zu fällen. Martina A. Strommer (2022) hat sich mit der Darstellung von Buddhismus in österreichischen Ethikbüchern auseinandergesetzt. Religion werde darin als »schmackhafte Version von Ethik« (S. 157) präsentiert, wobei homogene und monolithische Darstellungen von Buddhismus vorherrschend seien.

Mit der allgemeinen Darstellung von Religion(en) in Schulbüchern haben sich Zrinka Štimac und Riem Spielhaus (2018) in einem Sammelband beschäftigt, wobei hier der Forschungsstand zusammengetragen wird. Genannt wird gleichfalls der Sammelband von Bengt-Ove Andreassen und James Lewis (2014), in welchem Katharina Frank eine in dieser Arbeit erwähnte Analyse des »Sachbuch Religionen« (Bühler et al., 2009) vornimmt (vgl. IV, d). Für Literatur zur fachunabhängigen Beforschung von Schulbüchern als Unterrichtsmedien, wie auch von Lehrplänen sei auf die entsprechenden Kapitel verwiesen (vgl. IV, a und b).

2. Verortung und Methodologie

2.1 Wissenschaftstheoretische Verortung

Die vorliegende Forschung verortet sich im Sozialkonstruktivismus und in der Wissenssoziologie, zurückgehend auf Berger und Luckmann (erstmalig 1966, hier 2018). Deren Grundlegungen werden nachfolgend forschungsbezogen dargestellt. Wirklichkeit ist in sozialkonstruktivistischer Vorstellung immer von den Akteur:innen in einem aktiven Handlungsprozess konstruiert und es gibt daher unterschiedliche Versionen davon, welche spezifischen Interpretationen unterliegen. Überdies wird davon ausgegangen, dass Wirklichkeit kontingent ist und dass das eigene Handeln aus Sicht der Akteur:innen einen Sinn ergibt (Rommerskirchen, 2017, S. 215–217). Eine äußere Welt wird als gegeben vorausgesetzt, ist jedoch nicht als solche im Geiste der Beobachter:innen repräsentierbar. Der Sozialkonstruktivismus fragt weiter nach den sozialen Konventionalisierungen, die Wahrnehmung und Wissen im Alltag beeinflussen (Flick, 2019, S. 151–153; Schütz, 1971).

Die darauf aufbauende Wissenssoziologie macht es sich zur Aufgabe »die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit zu analysieren« (Berger & Luckmann, 2018, S. 3), wobei gesellschaftlich produziertes Wissen in den Fokus rückt. Unter »etwas wissen« wird aus wissenssoziologischer Perspektive »so viel wie etwas »gelernt«, »erkannt«, »erfahren« oder »im Gedächtnis haben« verstanden (Knoblauch, 2014, S. 13). Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2018) definieren Wissen in Sinne einer Arbeitsdefinition daran anschließend folgendermaßen: Wissen ist »die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben« (S. 1), wobei dies Subjektivität voraussetzt. Für die vorliegende Forschung ist diese Umkreisung des Begriffs als Ausgangspunkt für weitere, nachfolgende Spezifizierungen ausreichend (vgl. III, 2.6). Im wissenssoziologischen Verständnis ist überdies alles Handeln grundsätzlich an Wissen gebunden und daher in diesem Sinne jede Gesellschaft eine Wissensgesellschaft (Knoblauch, 2014, S. 356). Deswegen ist die Tradierung und Weitergabe von Wissen im Fokus des Interessens der Wissenssoziologie. Es wird dabei angenommen, dass eine Gesellschaft durch einen Doppelprozess der permanenten sozialen Institutionalisierung und der individuellen Aneignung von solchen Wissensvorräten geprägt ist, wie dies in Schulen exemplarisch sichtbar wird. Das in Schulen durch Lehrpersonen vermittelte Wissen ist ein sozial abgeleitetes, welches von den Lernenden wiederum zu wechselnden Anteilen übernommen und in ihren verfügbaren Wissensvorrat integriert wird (Schütz, 1971, xxiii). Umgekehrt übernimmt auch die Lehrperson von den Schüler:innen geäußertes Wissen.

Die Wissenssoziologie verfolgt schließlich einen kritischen Wissensbegriff. Wissen kann in diesem Verständnis nicht auf einen Kern von wahren Wissen reduziert werden (Knoblauch, 2014). Daher werden im Rahmen dieser Arbeit ver-