

V Schlussteil

1. Abschließende Diskussion der Ergebnisse

Durch die vorliegende Analyse konnten drei vorherrschende fachspezifische Deutungsmuster eruiert werden, welche in den vorhergehenden Kapiteln IV, 1.-3. ausführlich analysiert und anschließend diskutiert worden sind. Diese zeigen auf, welche Themen, Annahmen und Überzeugungen im untersuchten Diskurs über vermittlungsbezogenes Wissen im religionskundlichen Unterricht mit Bezug auf Buddhismus und ansatzweise Religion vorherrschend sind. Um die nachfolgenden Schlussfolgerungen nachvollziehbar zu machen, werden diese drei Deutungsmuster im Folgenden nochmals in Kürze subsumiert und anschließend sieben Tendenzen formuliert.

Einerseits ist der Diskurs geprägt von Konzeptualisierungen, welche die Thematik sowie auch den Begriff »Religion(en)« betreffen. Diese beeinflussen wiederum die Konzeptualisierungen von Buddhismus, da die angelegten Religionsverständnisse als eine Art Linse dienen, durch die der Buddhismus betrachtet wird, wie gewisse Aussagen von Lehrpersonen zeigen. Es lassen sich unterschiedliche Religionsverständnisse finden, die sich teils widersprechen und/oder internen Vorgaben, wie dem kulturkundlichen Paradigma, (etwa Frank, 2015) entgegenstreben. Dabei lassen sich teilweise in ein und demselben Dokument verschiedene Konzeptualisierungen von Religion eruieren. Die Äußerungen von Lehrpersonen sind häufig an ein Alltagsverständnis von Religion angelehnt (Bergunder, 2011; Greil, 2009), welches einen Fokus auf die religiöse Praxis und die Symbolbestände legt. Es finden sich außerdem Äußerungen, die eine Bewertung mit sich bringen und Religion(en), respektive als religiös gedeutete Handlungen, als positiv oder negativ klassifizieren. Ebenso zeigt sich eine Ethisierung von Religion(en), wobei auf die ethischen Richtlinien einer Religion fokussiert wird und diese in gewissen Dokumenten auch als vermittlungswert betrachtet werden. Dies kollidiert wiederum teilweise mit internen Vorgaben zur Wahrung der Religionsfreiheit (Süess & Pahud de Mortagne, 2015) und mit einer kulturkundlichen Betrachtungsweise. Nichtreligiöse Weltanschauungen stellen überdies eine Randerscheinung dar, was zu einer Religiösierung (Buchardt, 2014; Rissanen et al., 2020) von Akteur:innen und dem gesamten Diskurs beitragen

kann. Überdies zeigt sich, dass der Religionsbegriff in vielen Dokumenten ungeklärt und unhinterfragt bleibt und sich so die Möglichkeit für verschiedenste Interpretationen und Willkürlichkeit durch die Akteur:innen ergibt. Das »Weltreligionenparadigma« ist des Weiteren leitend, wobei Religion(en) als klar definierbare Entitäten vergleichend dargestellt werden.

Dies ist mit stereotypen Darstellungen und der Homogenisierung der Vielfalt gelebter Religion verbunden. Dabei kommt es zu einer Einschränkung auf die auch im Lehrmittel vertretenen Religionen und es wird teilweise an eine universalistische Sichtweise auf Religion angeschlossen. Die Unklarheit der Betrachtungsperspektive erschwert schließlich religionskundliches Sprechen über Religion und es kann ein religiöses Lernen ermöglicht werden, da Außen- und Innenperspektive teilweise nicht klar ausgewiesen und differenziert werden. Schließlich zeigt sich eine Tendenz zur Konzeptualisierung von Religion(en) und Kultur(en) als abgeschlossene Einheiten, wobei Verwobenheiten und fließende Grenzen sowie Phänomene wie *believing without belonging* (Davie, 1994) und *belonging without believing* kaum Erwähnung finden. Das Verhältnis von Religion(en) und Kultur(en), wie auch die Begriffe selbst, bleiben weitgehend ungeklärt.

Mit Bezug auf die Konzeptualisierung »des Buddhismus« zeigt sich in diesem Deutungsmuster, dass eine mehrfache Reduktion der innerbuddhistischen Diversität stattfindet und Deutungen vorherrschen, welche den Buddhismus somit als klar definierbare, in sich abgeschlossene Entität darstellen. Es eröffnet sich im Diskurs daher nicht immer die Möglichkeit zur Begegnung mit verschiedenen Formen des Buddhismus oder Buddhist:innen. Vielmehr herrscht ein spezifisches, eng geführtes Narrativ über »den Buddhismus« und seine Praktizierenden vor. Dabei wird einerseits nur auf bestimmte innerbuddhistische Strömungen fokussiert und diese werden wiederum als einheitlich wahrgenommen, andererseits wird auf die effektiv durch Praktizierende gelebte religiöse Diversität, die sich interindividuell unterscheidet, nur ansatzweise und in gewissen Dokumenten eingegangen. Des Weiteren wird auf die zusammenhaltenden Elemente, die den Gesamtbegriff Buddhismus rechtfertigen, fokussiert (Swearer, 2016). Diese Elemente, welche verschiedenen buddhistischen Strömungen gemeinsam sind, wie etwa *buddha*, *dharma* und *sangha*, werden als durchgehend für alle innerbuddhistischen Strömungen identisch dargestellt. Außerdem zeigen sich Stereotypisierungen und Exotisierungen mit Bezug auf die im Diskurs dominanten Strömungen des thailändischen, tibetischen und des Zen-Buddhismus.

Überdies ist eine von Gegensätzen geprägte Rezeption des Buddhismus (Masuzawa, 2005) auszumachen. Einerseits wird dieser als zugehörig zur Schweiz und kompatibel mit als »westlich« identifizierten Werten gelesen, andererseits aber auch als »fremd« und unverständlich gedeutet, wobei beide Deutungen in ein und demselben Diskursdokument vorkommen können. Ebenso stellt sich heraus, dass das genannte Eigene oftmals undefiniert bleibt oder sich an christlichen Vorstellungen

orientiert, ohne dies zu reflektieren. Die Wahrnehmung und Beurteilung von Buddhismus geschieht dabei durch die Brille des Bekannten. Dies führt in Konsequenz wiederum dazu, dass kaum Begegnungen mit tatsächlich gelebten Formen des Buddhismus stattfinden können, sondern ein eigener Buddhismus kreiert wird.

In gewissen Aussagen von Lehrpersonen folgt gar eine Ablehnung des als fremd gedeuteten. In den Dokumenten kommen verschiedene Strategien zum Einsatz, um einen Umgang mit dem als fremd Erachteten zu finden, wobei etwa eine Bezugnahme auf vermeintlich Bekanntes stattfindet, wobei auch christliche Konzepte dazugehören. Ebenso wird Buddhismus als zugänglich und kompatibel mit dem als eigen Empfundenen dargestellt. Dabei bleibt die angenommene Fremdheit an gewissen Stellen auch unaufgelöst, da keine Erklärungen zu bisher unbekannten Konzepten gemacht werden. Mutmaßlich werden gewisse Themen auch gar nicht angesprochen, um ein Fremdheitsgefühl zu verhindern.

Mit Bezug auf den Buddhismus ist schließlich ein modernistisches Verständnis vorherrschend, welches diesen als positiv, offen und regelarm, friedfertig, auf das Glück des Individuums fokussierend sowie als Philosophie und Lifestyle und schließlich als alternative Religion, in Abgrenzung zu den anderen »Weltreligionen«, definiert, auch aufgrund der Abwesenheit eines Schöpfergottes. Meditation wird zu einer zentralen Praxis erhoben und teils als im Unterricht durchführbar betrachtet, wobei eine Verknüpfung zum Deutungsmuster der als vermittlungswert betrachteten Werte vorzufinden ist, da auf Alternativbegriffe wie Achtsamkeit ausgewichen wird, um vordergründig keine diskursinternen Vorgaben durch die Ausführung einer religiösen Praxis zu verletzen. Damit werden jedoch rechtliche und diskursinterne Vorgaben missachtet.

Schließlich zeichnen sich gewisse Widersprüchlichkeiten in Bezug auf die als vermittlungswert betrachteten Werte ab. Grundsätzlich findet sich die Annahme, dass kein Werten über Religionen stattfinden soll. Ebenso wird die Wertevermittlung von als religiös gelesenen Werten durch die meisten analysierten Dokumente grundsätzlich ausgeschlossen. Andererseits wird dies teils in den gleichen Dokumenten missachtet, indem religiöse Werte vermittelt werden wollen, oder Werte, welche als aus bestimmten Religionen stammend gelesen werden, eine Bewertung erfahren. Mit Bezug auf den Buddhismus erachten gewisse Lehrpersonen etwa dessen »Lebenshaltung« als vermittlungswert.

Überdies lässt sich ein Fokus auf die Vermittlung des Wertes der »Toleranz« eruieren. Dem Begriff werden jedoch verschiedenste Interpretationen zuteil. Dieser wird aus gesellschaftspolitischen und internationalen Bildungskontexten unhinterfragt und ungeklärt in den Diskurs übernommen. Die politische und historische Bedingtheit dieses Wertes wird nicht thematisiert.

Es zeigt sich in diesem Deutungsmuster überdies eine Unklarheit darüber, wie die Fachprofile Ethik und Religionskunde zueinander stehen und wie mit aus den

Religionen stammenden Werten und Normen umgegangen werden soll, insbesondere in Unterrichtssequenzen zu Ethik.

Erschwerend kommt für die eruierten Deutungsmuster hinzu, dass nicht alle Lehrpersonen ihre persönlichen Religionskonzeptualisierungen und Überzeugungen von ihren Vermittlungsabsichten fernhalten können. Während einige Lehrpersonen sich mit Bezug auf ihre professionelle Rolle von persönlichen Ansichten verbal klar abgrenzen, betrachten andere gerade auch ihre persönlichen Überzeugungen mit Bezug auf Religion(en) und Buddhismus als vermittlungswert, ohne darüber zu reflektieren und eine Distanz dazu einzunehmen, wie es in ausbildungsrelevanten Dokumenten eingefordert wird.

Insgesamt zeigt sich daher mehrheitlich eine Missrepräsentation von buddhistischen Strömungen durch Festsetzungen und den Ausschluss von Mehrdeutigkeiten. Es entsteht ein spezifisches Narrativ über Buddhismus und ansatzweise Religion, welches den vorliegenden Diskurs bestimmt.

Nachfolgend werden abschließende Tendenzen besprochen, welche sich gesamthaft gezeigt haben, auch durch den Quervergleich der drei zentralen herausgearbeiteten Deutungsmuster. Diese Tendenzen liegen den eruierten Deutungsmustern teilweise bereits zu Grunde und tragen zu den erwähnten Festsetzungen und Missrepräsentationen bei.

Didaktisierung als Grundlagenproblem der Festsetzung im schulischen Diskurs

Die festgestellte Missrepräsentation von Buddhismus und Religion durch Festsetzungen und den Ausschluss von Mehrdeutigkeiten wird insbesondere durch die Notwendigkeit zur Didaktisierung (vgl. III, 2.6) befördert, welche durch den schulischen Diskurs vorausgesetzt wird. Buddhismus wird diskursintern, wie jede andere zu vermittelnde Religion, im Zuge der Didaktisierung auf bestimmte Inhalte und Zugänge festgesetzt und definiert, wobei »Vereinfachungen und Vergrößerungen zum Zwecke der Verdeutlichung« stattfinden (Künzli et al., 2013, S. 254). Damit sind dem Unterricht in jedem Fachgefäß Limiten gesetzt, mit Bezug auf den Umfang an zu vermittelbarem Stoff wie auch hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit. In der Schule geht es daher um eine Passung von Terminierung, Sequenzierung und Dauer mit den Ansprüchen der Sache und/oder Person (Künzli, 2006, S. 18). Dies drückt sich direkt in der Anzahl zur Verfügung stehender Zeichen und Seiten in Lehrmitteln aus. Stufengerechter Unterricht muss außerdem sprachliche Vereinfachungen und dem Lernstand angepasste kognitive Adaptionen vornehmen. Dies entspricht der »*grammar of schooling*« (Tyack & Tobin, 1994) und ist dem vorhandenen Schulsystem inhärent. Lehrpersonen sind daher in ihren Möglichkeiten zur Vermittlung gebunden an diese Gegebenheit und dadurch eingeschränkt. Dies kann zumindest teilweise erklären, warum diese verkürzte und festgesetzte Konzeptualisierungen von Buddhismus und Religion für die Vermittlung andenken. Es

zeigt sich in dieser Analyse exemplarisch, dass und ansatzweise wie der gewählte Unterrichtsgegenstand oder die Thematik, hier Buddhismus und Religion, in der Schule durch die Didaktisierung zu einem spezifischen Unterrichtsgegenstand wird. Dies ist relevant, da im Diskurs, wie bereits erwähnt, immer wieder die Forderung nach einer Umsetzbarkeit des Gelernten außerhalb der Schule und nach einer Anknüpfung an das außerschulische Leben aufkommt. Die Art und Weise, wie sich eine Didaktisierung vollzieht ist hierbei komplex und vielschichtig. In dieser Analyse konnte bestätigt werden, was verschiedenste Professionsforschungen bereits eruierten: Die Didaktisierung wird durch Überzeugungen und Haltungen der Lehrperson mitgeprägt, die klare Vorstellungen davon hat, was als vermittlungswert gilt. Dabei setzen sich Lehrpersonen teils bewusst über Vorgaben hinweg, wie Beispiele aus dieser Forschung zeigen. Ihre Haltungen sind wiederum von ihren eigenen biografischen Überzeugungen und Konzepten beeinflusst. Wie besprochen zeigen sich Unterschiede darin, wie stark eine Lehrperson ihre persönlichen Überzeugungen von Vermittlungsabsichten trennen kann. Mit Bezug auf die *Conceptual Change* Forschung (Di Sessa, 2009; Vosniadou, 2008) kann ansatzweise erklärt werden, warum diese langjährig verankerten Überzeugungen nicht einfach durch später hinzugekommene Konzepte aus der Lehrer:innenausbildung ersetzt werden. Lehrpersonen können so dem Gegenstand im Wege stehen, indem sie ihn durch die eigene Linse betrachten und verschiedene Deutungsmöglichkeiten ausschließen (Gruschka, 2011). Hier kann von einem »heimlichen Lehrplan« (Colby, 2002, S. 152) gesprochen werden, insbesondere wenn durch Lehrpersonen gesetzlichen und diskursinternen Vorgaben entgegenlaufende Vermittlungsabsichten geäußert werden. Lehrpersonen streben in ihren Deutungen von Buddhismus und Religion überdies nach größtmöglicher kognitiver Kohärenz (Nida-Rümelin, 1997). Was selbst nicht verstanden wird, wird auch nicht als vermittlungswert erachtet, wie folgende Beispiele zeigen: »Ja, also die verschiedenen Richtungen finde ich schwierig, darum lasse ich das glaube ich auch weg, weil ich wie finde, ist jetzt für die Schüler glaube ich nicht so wichtig, weil ich verstehe es selber auch nicht so ganz, ähm« (Ines). In der anschließenden Passage wird ein für die Lehrperson gültiges Konzept, dass Buddhismus eine »Lebenshaltung« und keine Religion sei, an Lernende weitergegeben, wobei bei Nachfragen nicht geantwortet werden kann, weil die Lehrperson dies selbst als kompliziert erachtet:

[...] aber das, was ich eigentlich die ganze Zeit versuche den Schülern zu vermitteln ist: Sie glauben in dem Sinne nicht an einen Gott, sondern es ist eine Lebenshaltung, aber es ist in allen Religionen eine Lebenshaltung, nur dass sie es begründen mit einem Gott, aber so oder so kommt eine Haltung aus der Religion raus und das ist noch schwierig für die Schüler das zu verstehen, merke ich. Aber so ein wenig, es ist keine Religion, wenn sie keinen Gott haben und gleich haben sie ja dann irgendwie so Gottheiten und so, also ich finde es auch manchmal für mich kom-

pliziert, wenn ich ehrlich bin, wenn sie dann nachfragen, äh, dann stehe ich auch an (lacht). (Selina)

Lehrpersonen kommen in der Ausbildung überdies ebenfalls mit einem bereits didaktisierten und mehrheitlich ambiguitätsarmen Gegenstand in Berührung. Wie die Analyse der religionswissenschaftlichen Einführungsliteratur gezeigt hat, handelt es sich mehrheitlich um einen »*textbook Buddhism*« (Berkwitz, 2016). Inwiefern Ausbilder:innen durch ihre Vorlesungen möglicherweise eine gewisse Gegensteuer leisten können, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht evaluiert werden. Nachfolgend sollen spezifisch religions- und buddhismusbezogene Tendenzen der Festsetzung aufgezeigt werden.

Die bewahrende Grundtendenz des Diskurses

Das nachfolgend Beschriebene kann als Rahmen identifiziert werden, welchem die im Anschluss dargelegten Tendenzen ihrerseits unterliegen. Punktuell hat sich diese Grundtendenz bereits in den drei zentralen Deutungsmustern gezeigt. Gesamthaft lässt sich feststellen, dass der analysierte schulische Diskurs zu Buddhismus und ansatzweise Religion bewahrende Komponenten aufweist, wobei religionswissenschaftlich überholte Konzepte, welche im gesellschaftlichen und medialen Diskurs jedoch weiterhin vorhanden sind, weitergetragen werden. Gesellschaftliche und populärkulturelle Deutungen werden unter anderem auch aufgrund der Politisierung und Mediatisierung der Schule dem schulischen Kontext zugeführt. Zugleich werden religionswissenschaftliche Neuerungen (vgl. dazu Kapitel 2.1 Religionswissenschaft; Flood, 1999; Lopez, 1995; Masuzawa, 2005; McCutcheon, 1997; Smith, J.Z., 1998) nur zögerlich und ansatzweise in den schulischen Diskurs übernommen, was wiederum auf die Trägheit der einzelnen Elemente zurückzuführen ist. Insbesondere Lehrmittel und Lehrpläne sind aufgrund von langen Entstehungszeiträumen sowie größeren Zeiträumen bis zur Überarbeitung von einer Veraltung im Feld betroffen (Bascio & Hoffmann-Ocon, 2010; Künzli et al., 2013). Sie bilden damit die vorherrschenden Paradigmen zur Zeit der Entstehung ab, nicht jedoch die aktuellen. Die Lehrer:innenbildung fungiert im analysierten Diskurs ebenfalls eher im bewahrenden Sinne, da über längere Zeit eine Generation die Ausbildung verantwortet hat, die noch in anderen religionswissenschaftlichen oder theologischen Paradigmen ausgebildet worden ist. Außerdem ist in der Ausbildung auf Literatur zurückgegriffen worden, welche teilweise ebenfalls veralteten Paradigmen verpflichtet ist (vgl. IV, d). Manche Lehrpersonen sind schließlich bereits für das vor dem Lehrplan 21 eingeführte Fach *Religion und Kultur* oder gar noch für das teilweise bis ins Jahr 2008 vorhandene Fach *KoKoRu* ausgebildet worden und haben anschließend eine verkürzte Weiterbildung für das aktuelle Fach Religionen, Kulturen, Ethik besucht. Durch diese Ausgangslage ist ein Festhalten an Konzepten

aus der ersten Ausbildung nicht ausgeschlossen, wie dies durch *Conceptual Change* Forschung nahegelegt wird (Di Sessa, 2009; Vosniadou, 2008).

Der gesellschaftliche Diskurs zeigt ebenfalls bewahrende Tendenzen, indem Innovationen aus der Forschung wie auch Paradigmenwechsel hier langsam Fuß fassen, auch wenn Alltagswissen zunehmend von der wissenschaftlichen Wissensproduktion beeinflusst wird. Alltägliches Wissen hat dabei eine Affinität zu bestehenden kulturellen Vorstellungen, wodurch es in Konkurrenz zu wissenschaftlich gestützten Behauptungen treten kann (Stehr & Adolf, 2015), was sich in Bezug auf religiös konnotierte Themen etwa in der eruierten und medial verbreiteten Wahrnehmung zeigt, dass religiöse Pluralität in Europa ein neues Phänomen sei. Diese Trägheit zeigt sich in den bereits eruierten Deutungsmustern exemplarisch mit Bezug auf die von neueren Strömungen der Religionswissenschaft kritisierten Tendenzen der Stereotypisierung von Religion(en), womit auch die genannte Exotisierung sowie eine Einteilung in »fremd« und »eigen«, wie auch ein *othering* verbunden sein können. Daran schließt die Tendenz der Essentialisierung an, wobei Religion als unveränderliches, in sich abgeschlossenes Konstrukt dargestellt wird. Exemplarisch für die bewahrende Komponente ist auch die Wahrnehmung des Buddhismus im Sinne einer »Patchwork Religion« (Radermacher, 2014), aus der man sich auswählen kann, was man möchte, wobei die Seiten, die man nicht kennt, oder die man nicht für passend befindet, beiseitegelassen werden. Mit der Prävalenz des *Buddhist Modernism* wird wiederum eine vorherrschende Tendenz von öffentlichen und insbesondere medialen Debatten in der Schule weitergetragen. Für alternative Deutungen bleibt kaum Platz. Ebenso halten sich Fehlkonzepte, die durch die Trägheit des Diskurses keine Korrektur erfahren. So wird der Buddhismus mit einem Seelenkonzept in Verbindung gebracht, mit »hinduistischen« Konzepten assoziiert oder es werden Begriffe verwechselt oder ungenau erklärt, wie aufgezeigt worden ist.

Die nachfolgend beschriebenen Tendenzen sind insgesamt als von den erwähnten didaktischen Grundprämissen wie auch von der eben besprochenen Tendenz zur Bewahrung beeinflusst zu lesen. Diese Tendenzen fundieren dabei die eruierten Deutungsmuster.

Erste Tendenz: enger Religions- und Kulturbegriff

In der Analyse zeigt sich bei den Lehrpersonen mehrheitlich ein enger Buddhismus- und/oder Religionsbegriff. Weitere Diskursdokumente, wie religionswissenschaftliche Einführungsliteratur in den Buddhismus, führen in die gleiche Richtung und verschärfen daher diese Tendenz. Dies meint, dass Religionsbegriffe vorherrschen, die funktionalistisch oder substantialistisch zu definieren versuchen, was Religion angeblich ist oder was diese für eine Funktion zu erfüllen hat (vgl. II, 3.1). Die Offenheit für verschiedene Deutungen von Religion ist dadurch vermindert. In Bezug auf Buddhismus kann ein enger Religionsbegriff jedoch gleichfalls beinhalten, dass dieser als Philosophie oder »Lifestyle« konzeptualisiert wird, und so eine Verengung

des Blickwinkels stattfindet. Bei gewissen Lehrpersonen zeigt sich überdies ein eng geführter Kulturbegriff, wie folgende Aussagen zeigen. Angesprochen werden die Themen Migration und Integration:

[...] weißt du, und das finde ich auch, das wird wie zu wenig beachtet bei dem ganzen Migrationsthema, weil du kommst mit so einem Background, egal woher, du bringst die ganze Kultur mit, du kannst dich nicht einfach anpassen und wenn dann bräuchte es viel mehr Wissen dazu und Verständnis, warum bin ich anders, warum ticke ich anders, warum ticken die anderen anders. (Selina)

[...] auf der einen Seite arbeiten wir hier in der Schweiz jetzt mit mit Integration und was gehört dazu, wie weit geht das oder [...] es gibt ganz viele Aspekte, die da nicht funktionieren und aus dem einfachen Grund, weil wir in einer anderen Kultur leben und wir sind sehr tolerant, finde ich, müssen wir auch sein, es dürfen alle glauben und kommen und machen, aber was gegen das Gesetz geht, nur schon, wenn jetzt jemand kommt und sagt: Ich habe zwei Ehefrauen, ähm/ein Asylbewerber, ja, das sind beides meine Frauen und beides, die dürfen jetzt beide kommen, ja nein oder (lacht) das geht nicht oder, also ja gut, das ist noch, es ist sehr, sehr kompliziert wo, wo, weil, wir haben/die Religion ist nicht unser Gesetz und in vielen Ländern ist die Religion, das Gesetz das Gleiche und bei uns ist die Religion immer darunter oder, ja. (Catharina)

Kultur wird hier im Sinne eines »*rucksack approach of culture*« (Erel, 2010, S. 656) gelesen. Damit wird Kultur als klar definiertes Gepäck verstanden, das man mitnimmt, wenn man sein Ursprungsland verlässt. Dementsprechend kann dies auch im Ankunftsland nicht (teilweise) abgelegt oder angepasst werden. Dies geht möglicherweise damit einher, Kultur als Ware, als normatives System verstanden haben zu wollen, welches statisch präsent und von Menschen und bestimmten Nationen oder Regionen besessen wird (Erel, 2010). Ein solches Kulturverständnis läuft den kulturwissenschaftlichen und multiperspektivischen Sichtweisen und damit internen Diskursvorgaben entgegen. Es fehlt ein Verständnis für die Verwobenheit von verschiedenen kulturellen Einflüssen, welche sich nicht nur innerhalb einer Gesellschaft, sondern auch innerhalb eines Individuums vollziehen. Doris Bachmann-Medick (2016) hat dies mit dem Begriff »*hybridity*« bezeichnet: »*Hybridity is not seen as taking place between (different) cultures; it is viewed as an internal differentiation of a culture or even of the subjects themselves*« (S. 148).

Im Lehrmittel wird etwa in der Reportage zum buddhistischen Zentrum in Gretzenbach (vgl. IV, 2.2) eine gewisse Ausschließlichkeit einer Kultur proklamiert, wenn davon die Rede ist, dass der erwähnte Sohn von Peter Ernst »sich für die Schweizer Kultur entschieden« und »kaum mehr im Tempel anzutreffen« sei (Zangger et al., 2013a, S. 155). Durch diese Festschreibung wird die Möglichkeit eines Zwischendrin oder eines Veränderungsprozesses nicht mitgedacht. Durch

einen engen Kultur- und Religionsbegriff wird nicht bedacht, dass Menschen im Laufe ihres Lebens die selbst-deklarierte Zugehörigkeit oder Hinwendung zu einer bestimmten Religion und zu kulturellen Verankerungen ändern, diese entwickeln oder entziehen und multiple Zugehörigkeiten vereinen können. Sichtbar gemacht wird dies ansatzweise im Lehrmittel mit dem Portrait über eine bi-religiöse Familie: »Eine Familie, zwei Religionen« (Zangger et al., 2013a, S. 144–145).

Gewisse Dokumente explizieren schließlich auch eine kulturkundliche Zugangsweise und ermöglichen dadurch eine Öffnung des Religions- und Kulturbegriffs und der Konzeptualisierungen, welche laut dem Lehrplan und der Fachwegleitung die Grundlage des Fachverständnisses bilden sollten. Es herrschen jedoch festsetzende Tendenzen vor.

Zweite Tendenz: ungeklärter und unreflektierter Religions- und Kulturbegriff

Zusammenhängend mit der eben diskutierten Tendenz werden die Parameter und Bezugspunkte zur Fassung dieser Begriffe an vielen Stellen des Diskurses nicht offenbar und der Religions- respektive Kulturbegriff wie auch deren Zusammenhänge bleiben unklar und unreflektiert, obschon diese beständig genannt werden. Die vorhandenen Interpretationen führen zu einer Diversität, welche es, etwa für Lehrpersonen, schwerlich ermöglicht, eine Orientierung zu finden. Auch dadurch werden, wie aufgezeigt (vgl. IV, 1.2), verschiedenste Religionsbegriffe ermöglicht, die einer Subjektivität unterworfen sind.

Dritte Tendenz: mangelnde Ambiguitätstoleranz und Homogenisierung

Eine wissenschaftssensible Ambiguität ist im Diskurs mehrheitlich abwesend, was wiederum die Diversität der Darstellungen von Buddhismus und Religion einschränkt. Während Wissen in den Bezugswissenschaften, hier in der Religionswissenschaft und der Erziehungswissenschaft, stets Verhandlungssache ist und verschiedene, teils konkurrierende Deutungen eines Gegenstandes erwünscht sind, werden diese in der Konzeptualisierung von Wissensvermittlung im Zuge der Didaktisierung häufig ausgeblendet.

Ebenso wird auf die Darstellung von widersprüchlichen und kritischen Thematiken verzichtet. Ambiguität, im Sinne von Thomas Bauer (2018), kommt hierbei kaum zum Tragen. Er versteht darunter die »Bereitschaft, [...] Vielfalt in all ihren Erscheinungsformen zu ertragen« sowie einen Umgang mit den »vielfältigen Wahrheiten einer uneindeutigen Welt« zu finden (S. 12). Else Frenkel-Brunswik (1949), welche den Begriff der Ambiguitätstoleranz in der Psychologie geprägt hat, konnte eruieren, dass Intoleranz gegenüber Mehrdeutigem mit einer Ablehnung von »Andersartigkeit« einhergehen kann, wie es an gewissen Stellen der vorliegenden Analyse sichtbar geworden ist (vgl. Diskussion IV zu 2.4 zur Abgrenzung von fremd und eigen). Menschen zeigen überdies eine Tendenz sich mit Ambivalenz schwerzutun, da diese als sprachliche Unordnung, dem Versagen einer Nenn- und Trennfunktion

wahrgenommen wird. Unbehagen wird auch ausgelöst, wenn eine Situation nicht adäquat gelesen werden kann (Baumann, Z., 2005). Dies erklärt ebenfalls ein Stück weit die Tendenz von Ein- und Ausschlussmechanismen, wie sie mit Bezug auf die Abgrenzung fremd/eigen in den analysierten Dokumenten auffindbar sind.

Des Weiteren verlangt die Didaktisierung, wie erwähnt, gewisse Festsetzungen, um Vermittelbarkeit zu ermöglichen. Mit der Festsetzung auf spezifische, eingeschränkte Lesearten des Buddhismus wie auch von Religion wird weder der gesellschaftlichen Pluralität von Religion(en) noch der wissenschaftlichen Zugangsweise, welche Fakten und Deutungen klar unterscheidet, Beachtung zuteil. Was Christian Mathis und Ludwig Duncker (2020) in ihrer Analyse des Lehrmittels »Blickpunkt 1« (Pfeiffer et al., 2012) für die Unterstufe festgestellt haben, gilt wie aufgezeigt in Ansätzen auch für das »Blickpunkt 3« und für den gesamten analysierten Diskurs. Es herrschen Darstellungen von Religion(en) vor, die auf Affirmativität und Eindeutigkeit zielen, wobei Alternativen verschwiegen und zu eindeutigen Denk- und Handlungsoperationen angeleitet wird. Ebenso herrschen informierende, nicht relativierende Ausführungen vor, was einen mehrperspektivischen Blickwinkel erschwert. Damit wird ein harmonistisches Bild von Religionen und Kulturen befördert. Im Diskurs wird dieses durch die Auslassung konfliktbehafteter Themen noch verstärkt. Durch diese Nichtthematisierung kommt es zu einer Homogenisierung von Religion(en) und Kulturen, was wiederum mit der Nichtabbildung von inneren Diversitäten zusammenspielt. Homogenisierung meint in diesem Zusammenhang, dass Religion(en) und Kultur(en) einerseits als geordnete Gebilde mit klaren Grenzziehungen dargestellt werden und andererseits, dass innerhalb einer Religion möglichst nichts Widersprüchliches oder von der einmal implizit etablierten Norm Abweichendes präsentiert wird. In den analysierten Dokumenten zeigt sich, dass als »Normbuddhismus« jener des *Buddhist Modernism* gilt, welcher mit bestimmten stereotypisierenden Attributen versehen wird. Mit der vorliegenden Analyse konnten auch die von der Schulbuchforschung zum Buddhismus bereits eruierten Tendenzen (vgl. III, 1) (Fujiwara, 2019; Härenstam 2000 in Alberts, 2007, S. 254; Strommer, 2022) bestätigt werden. Der im Diskurs festgestellte Fokus auf Symbolbestände von Religionen (Bochinger & Frank, 2015), wobei die Ebenen des Individuums, der Gemeinschaft sowie die Aushandlungsprozesse dazwischen wenig Raum einnehmen, trägt ebenfalls zur Homogenisierung bei. Einen weiteren Beitrag zur Homogenisierung leisten gewisse im Diskurs ausgewählte Fotografien, indem sie als generische Bilder in erster Linie Illustrationszwecke verfolgen und so die Diversität einschränken können (vgl. gewisse Fotos im Rahmen der Seiten zum Orientierungswissen bei Zangger et al., 2009 oder bei Bracht, 2009). Werden sämtliche didaktischen Materialien in Betracht gezogen, herrschen demnach festsetzende Repräsentationen vor.

Vierte Tendenz: Abgrenzung zwischen dem (undefinierten) Eigenen und dem als fremd Konzeptualisierten

In einigen analysierten Dokumenten wird eine Abgrenzung von eigen und fremd vorgenommen, welche sich in allen drei zentralen Deutungsmustern zeigt. Als Maßstab zur Bewertung wird ein ungeklärtes Eigenes angesetzt. In gewissen Dokumenten wird mit Bezug auf das Eigene ein christlich geprägter Referenzwert hinzugezogen, was zusammenhängend mit dem ebenfalls dominanten Weltreligionenparadigma zu lesen ist (vgl. IV, 1.1). In Folge werden der Buddhismus und ansatzweise Religion durch die eigene kulturelle Brille betrachtet und den eigenen Bedürfnissen entsprechend konzeptualisiert. Dadurch kann kaum eine Horizonterweiterung oder ein Kennenlernen von etwas noch Unbekanntem stattfinden. Das diskursintern eingeforderte Verstehen wollen von Buddhist:innen bleibt damit weitgehend aus. Dies zeigt sich insbesondere in Lernmedien sowie in den Aussagen von Lehrpersonen, wie im Kapitel zum Deutungsmuster Buddhismus ausgearbeitet worden ist.

Diese Tendenz der Einteilung und Abgrenzung beginnt jedoch bereits bei einem dahinterliegenden Religions- und/oder Kulturbegriff, wie auch bei der besprochenen mangelnden Ambiguitätstoleranz und setzt sich mit der Einteilung in fremde und eigene Werte fort. Wie erwähnt, gilt es aus historischer Sicht anzumerken, dass religiöse Pluralität bereits seit der Antike im heutigen Europa eine Normalität darstellt (Bardon et al., 2015; Baumann, M. & Behloul, 2005; Kippenberg & von Stuckrad, 2003; Rouméas, 2015) und sich diese klare Abgrenzung von fremd und eigen daher wissenschaftlich betrachtet nicht vornehmen lässt.

Fünfte Tendenz: Abwesenheit von Meta-Diskursen

Als weitere Tendenz lässt sich die fast gänzliche Abwesenheit von Meta-Diskursen in den analysierten Dokumenten feststellen. Damit bleibt der analysierte Diskurs bei Wissen über vermeintlich klar abgrenzbare Gegenstände »Buddhismus« und »Religion« stehen, die sich so in der gelebten Realität nicht wiederfinden, was wiederum zu einem Narrativ über Buddhismus beiträgt. Ebenso wird kaum über die als vermittlungswert betrachteten Werte reflektiert. Dies hat, wie aufgezeigt zur Folge, dass diese unhinterfragt und ohne Aushandlung der Bedeutung im schulischen Kontext aus gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten übernommen werden, wie sich am Beispiel der »Toleranz« zeigt. Meta-Diskurs bezieht sich hier auf die Möglichkeiten von Erkenntniskritik sowie einer aus den Geschichtswissenschaften bekannten Quellenkritik. Dabei wird offengelegt, woher ein Wissen stammt und rekonstruiert, wie es zu dieser Wissenskonstruktion gekommen ist sowie aufgezeigt, dass jedes Wissen immer eine begrenzte und perspektivische Sichtweise darstellt. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, warum gewisse Wissenskonstruktionen keine Erwähnung finden. Etwa in der Geschichtsdidaktik hat sich das quellenkritische Arbeiten auch auf der Ebene des

Unterrichts bereits etabliert (Gautschi, 2015). Dass eine Meta-Perspektive in den meisten der vorliegenden Dokumente nicht umgesetzt wird, dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass man ein Wissen über den Buddhismus oder Religion »als solche« und nicht deren Erforschung als relevant betrachtet. Dass jedoch dessen Erforschung das Wissen über Buddhismus, welches wir heute (zu) haben (glauben), hervorgebracht und entsprechend eigener Perspektiven kreiert hat, scheint außer Acht gelassen zu werden. Damit bleibt der Diskurs mehrheitlich bei einem vermeintlich klar definierbaren »Gegenstand Buddhismus«, der durch Auslassung von Meta-Diskursen weiter festgesetzt wird.

Sechste Tendenz: Normativität

Eine weitere übergreifende Thematik in den analysierten Dokumenten ist die Normativität, welche auch ein eigenes Deutungsmuster stellt (vgl. IV, 3). Normativität zieht sich dabei ebenso durch die Deutungsmuster zu Buddhismus und zu Religion(en). Im Zuge dessen werden gewisse Werte, welche bestimmten Religionen zugeschrieben werden, hier dem Buddhismus und teilweise dem Christentum, durch Lehrpersonen und einzelne Lernmedien als vermittlungswert hervorgehoben. Einerseits reproduzieren die vorgefundenen Werte einen gesellschaftlichen Diskurs und darin agierende Stereotype, andererseits dominiert eine persönliche Willkür, wobei die Kriterien für die Auswahl, abgesehen von einem subjektiven Gutdünken, bei den Lehrpersonen nicht eindeutig auszumachen sind.

Überdies wird über Religion(en) gewertet, indem diese mit positiven oder negativen Setzungen versehen werden. Mit den vorgenommenen Bewertungen von Religion(en) und Buddhismus werden, wie aufgezeigt, unter Umständen rechtliche Grundlagen des Faches tangiert.

Wie dargestellt, zeigt sich eine Ambivalenz, indem einerseits das Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass solche Wertungen nicht gemacht werden sollten, wie etwa die Nennung des *teaching about religion* Ansatzes durch Lehrpersonen zeigt, andererseits werden diese dennoch vorgenommen, teilweise auch innerhalb des gleichen Dokuments, welches diese Möglichkeit zuvor ausgeschlossen hat. Dabei sind folgende drei Faktoren maßgebend: Die Prägung der Lehrpersonen durch ihre eigene Biografie und Überzeugungen und der Einfluss dieser Prägungen auf Vermittlungsabsichten, der bereits bildungspolitisch vorgegebenen Werterahmen der Schule sowie die Unklarheit über den Umgang mit Werten aus Religionen im Zusammenhang mit Unterricht zu Ethik. Normativität schließt gewisse Werte und Ansichten ein und andere aus durch die Bewertung. Dies führt zu einer Festsetzung dessen, was in der Vermittlung als erstrebenswert betrachtet wird und schränkt mögliche Sichtweisen auf Buddhismus und Religion abermals ein.

Siebte Tendenz: Der religiösierende Blick auf die Gesellschaft und Subjekte

Schließlich zeigt sich in den analysierten Dokumenten eine Tendenz zur Religiösierung (Buchardt, 2014; Rissanen et al., 2020). Diese Forschung hat dabei explizit nach Religion gefragt, was zumindest mit Bezug auf die Interviews eine Limitation dieser Schlussfolgerung mit sich zieht. In den bereits vorhandenen Dokumenten zeigt sich jedoch, dass der Diskurs Religion vielfach als allgegenwärtig und elementaren Teil des menschlichen Daseins konstituiert. Die Religiösierung zeigt sich hierbei in zweierlei Formen: Auf der Ebene der Subjekte wird insbesondere im obligatorischen Lehrmittel »Blickpunkt 3« durch die Fokussierung auf die Religion einer Person der Eindruck erweckt, dass einerseits alle Menschen einer Religion zugehörig und »religiös« sind. Mit wenigen Ausnahmen, welche in einem separaten Kapitel und nicht innerhalb der Religionen zu finden sind, werden nur der jeweiligen Religion eindeutig zugehörige und praktizierende Personen portraitiert. Andererseits entsteht der Eindruck, dass Religion in jedem Fall einen zentralen Aspekt der Persönlichkeit darstellt, da andere identitätsformierende Elemente, wie persönliche Interessen, Zeitvertreibe, Vorlieben sowie berufliche oder familiäre Zugehörigkeiten kaum Erwähnung finden. Dies ist beispielhaft an den Blickpunktreportagen im Kapitel Buddhismus aufgezeigt worden. Die portraitierten Menschen praktizieren ihre Religion allesamt. Der Blick auf Menschen, welche sich zwar als zu einer Religion zugehörig bezeichnen, jedoch kaum praktizieren und/oder nicht (mehr) an gewisse Grundsätze der entsprechenden Gemeinschaft glauben oder diese grundsätzlich hinterfragen, fehlt. Religion wird somit als »hegemoniale Zuordnungskategorie« (Lingen-Ali & Mecheril, 2016) benutzt. Eine Religiösierung zeigt sich auch dadurch, dass in der »Lebenswelt« der Lernenden, in der Gesellschaft gezielt nach Religion und Religiösem Ausschau gehalten werden soll, damit das Gefundene anschließend im Unterricht behandelt werden kann. So werden Lernende beispielsweise dazu angehalten, einen »religiösen« Gegenstand von zuhause mitzubringen, wie dies Lehrpersonen aber auch das Lehrmittel »Blickpunkt 3« vorschlagen.

In Bezug auf die gesellschaftliche Ebene wird durch diesen religiösierenden Blick suggeriert, dass die Schweiz ein Land voller religiöser Menschen und in allen Bereichen von Religion durchdrungen sei. Andere Weltdeutungssysteme und kulturelle Einflussfaktoren werden in eine Randposition gedrängt. So findet sich, wie erwähnt, kaum eine Thematisierung von nichtreligiösen Weltanschauungen im Lehrplan 21 und in den Lehrmitteln. Auch diese festgestellte Religiösierung begünstigt eine weitere Festsetzung, indem Einteilungen und Zuschreibungen vorgenommen werden. Diese dürfte durch die Willkürlichkeit der Interpretation des Zusammenhangs von Religion(en) und Kultur(en) begünstigt werden, da gewisse Lehrpersonen Religion als der Kultur übergeordnet verstehen und Kultur so in eine Randposition drängen.

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