

und auch so ein wenig diese Toleranz [...] wie gut mir das gelingt, weiß ich dann nicht (lacht)« (Barbara).

Weitere eruierte Deutungsmuster

4. Lebensweltbezug als (fach-)didaktische Grundprämisse

Als weiteres Deutungsmuster lässt sich der »Lebensweltbezug« eruieren. Dabei handelt es sich um ein didaktisches Konzept, welches sich damit beschäftigt wie, in diesem Fall der Buddhismus, vermittelt werden kann. Um die variierenden Interpretationen des Begriffs Lebenswelt darzulegen, müssen verschiedene Ebenen und Konzeptualisierungen des Begriffs unterschieden werden. Einerseits wird mit dem Begriff teilweise auf die Lebenswelt der Lernenden referenziert und in anderen Fällen auf die Lebenswelt von Religionsangehörigen, mit denen Lernende in direkten oder indirekten Kontakt treten sollen. In Anlehnung an die Überlegungen von Frank und Bleisch (2015) könnte andererseits auch unterschieden werden, ob mit der Lebenswelt in spezifischen Dokumenten etwas gemeint ist, was für Lernende auch eine persönliche religiöse Bedeutung haben soll oder ob es darum geht, was Lernende in ihrer Umwelt antreffen, wobei eine mögliche persönliche Bedeutung mit Bezug auf Religion nicht impliziert wird. Nachfolgend werden die verschiedenen Deutungen im Diskurs ausgearbeitet. Die Lehrpersonen nehmen in folgenden Aussagen auf den Begriff Lebenswelt Bezug:

[...] meine Vermutung ist jetzt, es spricht einfach nochmals eine andere Ebene an als andere Schulfächer, es ist ähm eine Ebene, die sonst wirklich nicht so vorkommt, es gibt sehr schnell einen persönlichen Bezug ohne, dass jetzt/ohne, dass man/dass das jetzt eine Zielsetzung ist, dass eine persönliche Formierung stattfinden soll, sondern mehr es gibt viele Anknüpfungspunkte, es knüpft an die Lebenswelt jetzt da in [Ort] Ist es noch ganz speziell das zu unterrichten, ich habe zum Beispiel bis zu diesem Zeitpunkt jetzt noch nie eine Laubhütte gesehen und wenn ich meine Schülerinnen und Schüler frage: »Habt ihr schon?«, jedes Mal strecken einige auf und sagen: »Ja, das ist in der Nachbarschaft, auf dem Balkon dort, auf der Terrasse dort und so«, also jetzt auch gerade hier in [Ort] der Quartierrundgang ich mache immer den so ganz am Anfang, bei dem sie vieles entdecken an Spuren. (Matthias)

In der gemachten Aussage wird Lebenswelt als persönlicher Bezug verstanden, wobei gemeint ist, dass man diesen Phänomenen in der unmittelbaren Umgebung begegnen kann. Dabei wird betont, dass kein Einfluss auf die Lernenden ausgeübt, keine »Formierung« stattfinden soll. Daher lässt sich vermuten, dass hier nicht auf

etwaige religiöse Bezüge der Lebenswelt der Lernenden referenziert wird. Dem schließt sich die nachfolgende Aussage an:

I: (...) das ist ja wie im Lehrmittel ist das Konzept ein wenig so, dass (.) man wie zeigen möchte, welche Traditionen gibt es in der Schweiz, also sei es durch Migration oder durch das, dass Leute konvertiert sind, und mir hat bei einem anderen Interview jemand gesagt, sie fände es ein wenig schade, dass es so dieser globale Aspekt, also wie zum Beispiel der Buddhismus global gelebt wird, wie nicht so zum Tragen kommt. Wie siehst du das? (LSM)

A: Finde ich nicht schade, weil ich einfach glaube, der Horizont der Schüler ist nicht so groß. Sie leben in der Schweiz, sie leben vielleicht noch in ihrem Heimatland, aus dem sie herkommen, und sie machen/also in [Ort] haben wir 95 % Schüler die nicht/bei denen das Zuhause der Eltern nicht in der Schweiz liegt. So. Und, sie machen schon so den Spagat und es ist für sie schon so schwierig, ich bin ein Schweizer aber ich bin Albaner, wenn ich in Albanien bin, bin, dann bin ich der Ausländer, ich bin Schweizer, wenn ich in der Schweiz bin, dann bin ich der Ausländer weil ich bin Albaner, bei dem ich glaube, was drüben von diesen zwei Landesgrenzen ist, das tangiert sie wie nicht so, außer du hast so etwas wie 9/11 oder so, das dann wirklich die Welt erschüttert, das ich jetzt mal, aber, das ist für sie wie (.) es ist wie zu weit und ich glaube die, die sich für das interessieren, das sind die, die nachher reisen gehen und die nehmen das selber mit und für diese geben wir ihnen die Basics, oder, für mich finde ich das schon mega spannend, aber ich glaube, es ist nicht das, was der Schüler braucht, ich finde von dem her, finde ich es gut sind wir in der Schweiz, bleiben wir in der Schweiz, so ein wenig (...) Und ich merke wirklich es ist für sie einfach zu weit weg von ihrer Lebenswelt, sie sind so beschäftigt mit ihrem Leben, das hat gar kein Platz und ich kann ihnen das nicht mal übelnehmen, sondern es ist wirklich einfach: »Ich habe andere Probleme«. (Selina)

Hier wird wiederum das als Lebenswelt konzeptualisiert, was die Lernenden aus der Umgebung kennen. Lebenswelt wird als kulturell abgeschlossener Raum gedeutet, bei dem es ein Entweder-oder gibt. Ob damit auch mögliche religiöse Aspekte der Lebenswelt der Lernenden angesprochen werden, kann aufgrund der Aussage nicht festgestellt werden. Ebenso wird begründet, weshalb der lokale Blick für Lernende passender ist, wie die Thematisierung von global gelebter Religion. Das Aufeinandertreffen von zwei Herkunftskulturen wird als für die Lernenden selbst spannungsreich gedeutet und damit wiederum begründet, warum nicht nochmals etwas Neues thematisiert werden kann.

Nachfolgende Aussage deutet den Begriff nicht von denen Lernenden, sondern von den Praktizierenden aus, über welche die Schüler:innen etwas erfahren sollen:

[...] äh Infotainment Sachen oder zum Beispiel wie das ›Galileo‹ ähm, das auch in sehr verschiedene Lebenswelten eintauchen und man gut darüber berichtet und und das ist auch wertvoll für die Schüler das zu sehen und darüber zu sprechen. (Mehmed)

In dieser Aussage zeigt sich ein Bewusstsein für die Diversität von religiösen Lebenswelten, wobei diese Verschiedenheit mit verschiedenen Religionen gleichgesetzt wird. Ob damit interindividuelle Unterschiede dieser Lebenswelten mitgedacht werden, lässt sich aufgrund dieser Aussage nicht beurteilen.

Schließlich finden sich noch folgende Aussagen, die vermutlich indirekt auf ein Konzept von »Lebenswelt« Bezug nehmen: »[...] die Schüler nehmen Gegenstände mit, jetzt auch wieder nicht spezifisch buddhistisch nur sondern auch aus dem/dem persönlichen Erleben, sondern mehr was auch für sie die Bedeutung ist« (Matthias). Das erwähnte »persönliche Erleben« kann aufgrund dieser Aussage verschieden verstanden werden. Einerseits wieder im bereits erwähnten Sinne, als etwas, was in der Umgebung vorzufinden ist oder andererseits mit Bezug auf das eigene oder familiäre weltanschauliche oder religiöse Erleben, da der Gegenstand im Fachbereich Religionskunde mitgebracht werden soll. Die gleiche Frage stellt sich bei nachfolgender Aussage: »Zum Beispiel in der ersten Lektion, wenn ich sie neu kennenlerne, müssen sie mir immer beschreiben irgendein Ferienerlebnis, dass mit Religion zu tun hat. Eben auch Spuren von Religion im Alltag entdecken, ähm [...]« (Raphael). Es lässt sich vermuten, dass dieses Setting dazu führen kann, dass Lernende Beispiele erzählen, die ihr eigenes religiöses Erleben miteinschließen.

In anschließender Aussage wird darauf verwiesen, dass Lernende Wissen aufbauen sollen über Themen und Dinge, denen sie im »Alltag« begegnen. Dabei wird als Erklärung eines Verhaltens die »Kultur« angegeben, wobei eine Kulturalisierung stattfindet, da andere Einflussfaktoren auf das Verhalten nicht erwähnt werden:

Ich finde, sie müssen ein wenig Bescheid wissen, was zum Beispiel im Judentum, auf was sie achten, dass sie das zum Beispiel nicht komisch finden, wenn jemand eine Kippa anhat, dass sie dann nicht fragen: ›Ja, was ist jetzt das, wieso zieht er das an?‹ Sondern, dass sie wie so: ›Ah, das ist nicht, weil er irgendwie auffallen möchte‹ oder ich weiß auch nicht was, sondern ›Das hat mir ihrer Kultur zu tun‹, ähm, das Gleiche auch natürlich im Islam: Warum machen sie Ramadan zum Beispiel? Ähm, im Buddhismus: Wieso/oder wer ist der Dalai Lama? Einfach, dass sie gewisse Sachen einfach wissen, was sie auch sonst im Alltag hören würden von den Leuten oder auch im Alltag würden darauf stoßen, dass sie solche Sachen einfach ein bisschen Wissen. (Nima)

Im Anschluss an das obenstehende Verständnis im Sinne des »in der Umgebung sichtbaren« äußern sich Lehrpersonen schließlich zur Wichtigkeit eines Lokalbezugs von religionskundlichem Unterricht. Damit nehmen sie Bezug auf die bereits

aufgezeigte Verbindung von Lebenswelt und Lokalität, wie sie auch weitere Dokumente vornehmen. Diese Verbindung findet sich ebenso in der Sachkundedidaktik (vgl. II, 4.2; Niessler, 2007; Richter, 2009). So sagt Amélie: »[...] ich verstehe den Religion und Kultur Unterricht schon mehr, dass sie wie wissen, was haben wir, also und auch, dass es ihnen wie auch für das Leben in der Schweiz etwas bringt, also klar, ich meine der Tibetkonflikt ist ja dann schon nicht gerade hier, genau«. Dieselbe Lehrperson ist sich jedoch gleichzeitig bewusst, dass für Lernende anscheinend auch Etwas interessant sein kann, wenn es nicht räumlich nahe ist:

Da diesen Tibetkonflikt, das haben sie mega interessant gefunden, das haben sie wahnsinnig äh spannend gefunden, da sind sie völlig dabei gewesen und trotzdem, es ist fern obwohl, man merkt einfach diese Distanz dann so (Amélie).

Im Gegensatz dazu ist für nachfolgende Lehrperson für die Lernenden nur verständlich, was sie in ihrer Umgebung auch sehen können:

[...] den Schülern von dem Ganzen ist geblieben, aha, es gibt auch Frauen die Mönch sind und man erkennt den Unterschied nicht, sie sehen aus wie die Männer. So, gut, Ziel für mich nicht ganz erfüllt, glaube, ist sehr schwierig, weil es das in der Schweiz so fast nicht gibt, also, hm, du begegnest dem bei uns nicht, oder. Nonnen begegnest du ja noch eher in einem Kloster, also, da habe ich dann einfach gemerkt, es ist für sie sehr, sehr schwer greifbar und wenn du halt RKE als Fachlehrperson unterrichtest, kannst du dieses Zeugs nicht besuchen gehen. Also, das ist sehr schade, genau, das würde ich machen, wenn ich könnte, liegt nicht drin, oder [...]. (Selina)

Die Wichtigkeit der Lokalität betont auch Barbara: »Ich finde eigentlich es ist schon wichtig, dass es lokal ist, weil ich denke, das ist wie der einzige Zugang, den Schüler haben«. In der Fachwegleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Ausbildung von Religionskunde-Lehrpersonen findet sich Folgendes unter dem Titel »Fachanliegen Religionskunde«:

Schülerinnen und Schüler erkunden ihre Lebenswelt und die Bedeutung und Stellung von Religion und Religionsgemeinschaften in der Gesellschaft. Sie setzen sich damit auseinander, wie Menschen mit eigenen und fremden religiösen und kulturellen Traditionen und Überzeugungen umgehen. Sie lernen große Religionen, ihre Herkunft und Hauptelemente kennen und erhalten Einblick in ihre kulturelle und gesellschaftliche Wirkungsgeschichte (Literatur, bildende Kunst, Musik, Architektur, Medien, Politik). (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 4)

Durch diese Aussage wird Lebenswelt wiederum als das, was die Lernenden umgibt definiert – die Orte, an denen sie sich bewegen, physisch, aber auch gedanklich. Mit Bezug auf die allgemeinen Standards der Ausbildung für Lehrpersonen heißt es bei Standard 10: Schule und Gesellschaft:

Der Lehrer, die Lehrerin

- nimmt wahr, wo religiöse Orientierungen und kulturelle Hintergründe berührt werden und wo sich ethisch herausfordernde Fragen stellen.
- bezieht religionskundliche Themen auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und die Rolle religiöser Traditionen und Gemeinschaften in der Gesellschaft (Kontextualisierung). (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 10)

Damit werden Lehrpersonen dazu aufgefordert, die Lebenswelt der Lernenden als didaktischen Anknüpfungspunkt zu nutzen, wobei dies mit dem Konzept der Kontextualisierung, welches für religionskundlichen Unterricht ebenfalls zentral ist, in Verbindung gebracht wird (Kilchsperger, 2015a).

Im Lehrmittelkommentar zum »Blickpunkt 3« heißt es: »Religiöse Traditionen werden so zum Gegenstand, wie sie in der Schweiz und für die Jugendlichen sichtbar und erfahrbar werden« (Zangger et al., 2013b, S. 7). Dabei werden die folgenden drei unterschiedlichen Perspektiven vorgestellt, die im Unterricht betrachtet werden sollen und es wird erläutert, mit welchen Elementen aus dem Schüler:innenbuch dies geschehen kann: lebensweltlich (Reportagen und Portraits), sachorientiert (Orientierungswissen) und im Kontext von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen (Kapitel zu Religion und Gesellschaft). Die Sicht- und Erfahrbarkeit wird als Grundlage für die Thematisierung im Unterricht konzeptualisiert, was ein Behandeln von außerhalb der Schweiz gelebten Religionen nicht vorsieht. Lebensweltlich bezieht sich an dieser Stelle jedoch wiederum auf die (religiöse) Lebenswelt der Gläubigen. Weiter heißt es: »Durch die Erschließung von Phänomenen aus ihrer Umgebung und Lebenswelt erwerben die Jugendlichen Grundkenntnisse der großen religiösen Traditionen« (Zangger et al., 2013b, S. 8). Damit wird klar, dass der Lebensweltbegriff hier wiederum als das in der Umgebung Vorgefundene verstanden wird. Mit dem Titel »Blickpunkt«, der zugleich ein konzeptueller ist, wird ebenfalls betont, dass Religion so in den Blick treten soll, wie sie im Umfeld sichtbar ist. Die begleitende Frage war laut M. Zangger: Wo begegnet man einer bestimmten religiösen Gemeinschaft in der Schweiz, im Kanton Zürich?

Im Lehrplan 21 zum Fachgefäß (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a) heißt es unter RKE 4.2: »Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext erläutern. Hierbei wird konkret erwähnt, dass sie das »korrekte Verhalten« als Besucher:in in religiösen Gebäuden kennen sollten, welche sich vermutlich in ihrer Umgebung zu befinden haben. Ebenso wird von den Lernenden verlangt, dass diese »Gebote und Regeln verschiedener Religionen erläutern

und entsprechende Auslegungen, Bräuche und Verhaltensweisen im Alltag erkennen und respektieren (z.B. Ernährung, Kleidung, Ruhezeiten)« können. Der Alltag der Lernenden spielt sich hierbei mehrheitlich in einer lokal begrenzten Umgebung in der Nähe von Schul- und Wohnort ab. Überdies werden reale Begegnungen mit Angehörigen verschiedener Religionen und Weltansichten vorgeschlagen, was ebenfalls Lokalität bedingt. Unter RKE 3.1 findet sich erneut der Begriff des Alltags, indem es heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden«. Dies wird weiter spezifiziert, indem davon gesprochen wird, dass dies auf Reisen, an Orten, in kulturellen Werken sowie in Medienbeiträgen geschehen soll. Mit »Reisen« ist erstmals eine Möglichkeit vermerkt, die Lokalität überschreitet. Anschließend geht es darum, »in alltäglicher Umgebung, in kulturell bedingten Lebensweisen oder Lebensstilen religiöse Aspekte [zu] identifizieren und im Kontext ihrer Verwendung« deuten zu können. Bei RKE 3.2 werden überdies »gesellschaftliche Zusammenhänge« erwähnt. Unter RKE 4.4 heißt es abschließend explizit: »Erkunden religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung«. Im Lehrplan zeigt sich dadurch ein mehrfacher Fokus auf die Lebenswelt, im Sinne dessen, was im Alltag und in der lokalen Umgebung anzutreffen ist. Relevant für das Begriffsverständnis ist ebenso die allgemeine Einführung zum Fachbereich RKE im Lehrplan 21. Dort heißt es:

Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen sind im Einzelfall dann sinnvoll, wenn sie Anknüpfungsmöglichkeiten an Kulturen und Lebenswelt bieten (z.B. Fastenzeiten), Verbindungen aufzeigen (z.B. Ruhetag in Judentum und Christentum sowie in säkularer Gesellschaft), ohne dass sie mit Wertungen verbunden werden. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Hier wird jedoch nicht klar expliziert, um wessen Lebenswelt es sich handelt. Ebenso wenig wird klar, ob damit auch eine religiöse Bedeutsamkeit der Lebenswelt der Lernenden angedacht wird. Sicherlich ist eine Fastenzeit nicht in der so verstandenen Alltagswelt aller Lernenden und erst recht nicht in der religiösen/weltanschaulichen Lebenswelt von allen Schüler:innen aufzufinden. Warum deswegen Vergleiche von religiösen Symbolbeständen in dieser Weise gerechtfertigt und sinnvoll sein sollen, erschließt sich nur aus dieser Passage nicht.

Im Lehrmittel »Blickpunkt 3« (Zangger et al., 2013a) sieht das Konzept insbesondere in den Zwischenkapiteln »Spuren« und »Medien«, aber auch »Konflikte« die Thematisierung der lokalen Ausprägungen von Religionen und daraus resultierenden gesellschaftlichen Fragestellungen vor. Die Lebenswelthanbindung, im Sinne einer Lokalität, wird in den einzelnen Religionskapiteln über die Reportagen und Portraits gewährleistet, die ausschließlich Orte und Personen in der Schweiz, wenn möglich gar im Kanton Zürich thematisieren. Ein vermeintlicher »Lebensweltbe-

zug« kann des Weiteren, wie in der Reportage zum Tibet Institut in Rikon im Lehrmittel aufgezeigt, über das Suchen von Gemeinsamkeiten, in diesem Fall zwischen dem Leben der Mönche und jenem der Lernenden gesucht werden. Dabei wird beispielsweise, wie erwähnt, auf Alltagsaktivitäten wie ein Frühstück fokussiert. Auch mit dem Bild der am Tisch sitzenden Mönche wird die Alltäglichkeit betont, wobei kein Anschluss an ein religiöses Konzept gesucht wird. Die Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden ist, wie bereits erwähnt, eine Strategie, um die »Fremdheit« des Buddhismus abzubauen. Klärungswürdig ist jedoch, was als bekannt und somit als Lebenswelt angenommen wird. Die Thematisierung des Buddhismus auf der Doppelseite »Spuren/Blickpunkte« (Zangger et al., 2013a, S. 48) ermöglicht ebenfalls eine Lebenswelthanbindung im erwähnten Sinne. Auf der entsprechenden Seite ist ein Bild von einem Buddha zum Verkauf in einem Gartencenter zu sehen. Dasselbe Foto wird im Kapitel »Konflikte: liegt drin, liegt nicht drin« (S. 142) verwendet. Lernende sollen darüber nachdenken, was die religiösen Gefühle von Menschen verletzen könnte, womit es einerseits um die religiöse Lebenswelt von Buddhist:innen geht, aber ebenso um die Alltagswelt der Lernenden, die diesem Gegenstand potenziell begegnen könnten. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, die populärkulturelle Verbreitung des Buddhismus zu thematisieren. Die Wahrnehmung dieser Figuren steht im Vordergrund und nicht die Frage, wie es zu dieser Sichtbarkeit im öffentlichen Raum gekommen ist oder warum diese Verbreitung stattgefunden hat. Direkt nach der Titelseite des Buddhismus-Kapitels wird dargelegt, wie der Buddhismus in die Schweiz gekommen ist, was ebenfalls das lokale Vorhandensein dieser Religion in den Vordergrund stellt. Die Reportage zum Aikido-Lehrer (Zangger et al., 2013a, S. 172–173) ist laut Aussagen von M. Zangger explizit mitaufgenommen worden, um einen Lebensweltbezug zu schaffen, da Kampfsport etwas sei, was Jugendlichen bekannt wäre. Damit wird erneut auf die »Alltagswelt« (Frank & Bleisch, 2015) referenziert.

Im Lehrmittel »Anderen Religionen begegnen – Hinduismus und Buddhismus« (Bracht, 2013) werden Lernende in ihren persönlichen Meinungen und Haltungen angesprochen, wenn diese die bereits erwähnten Überlegungen machen sollen, ob der Buddha aus der Sicht der Lernenden ein Vorbild sein kann. Lernende werden außerdem dazu eingeladen, das Konzept des *nirvāṇa* zu bewerten, indem sie notieren sollen, was sie daran anspricht und was irritiert (S. 59). In der Einleitung für die Lehrpersonen heißt es über den Buddhismus: »Gerade seine Fremdheit regt das Nachdenken über eigene Lebensentwürfe an« (Bracht, 2013, S. 4). Lebenswelt wird hier eindeutig als der religiös bedeutsame Teil des Erlebens von Lernenden gedeutet. Im Lehrmittel von Bühler et al. (2009) finden sich keine entsprechenden Ansätze.

Lernende als Expert:innen

Im Zuge eines Lebensweltbezugs stellt sich diskursintern außerdem die Frage, inwiefern die religiöse/weltanschauliche Lebenswelt der Lernenden im Unterricht direkt erfragt und angesprochen werden darf, wenn die gesetzlichen und lehrplanerischen Grundlagen eingehalten werden sollen, welche ein Ausführen von religiösen Handlungen im Unterricht untersagen. Hierzu nehmen Lehrpersonen unterschiedliche Haltungen ein. Während in der ersten Aussage ein Präsentieren von Lernenden als Vertreter:innen ihrer Kultur und/oder Religion keine Option ist, wird dies im zweiten Beispiel nicht als problematisch wahrgenommen, sondern sogar als wünschenswert betrachtet:

[...] aber eben nicht Schüler als Experten nehmen, also ich habe jetzt zum Beispiel auch einen buddhistischen Schüler, also äh also tibetisch, also das habe ich noch in Erinnerung, also das das nicht/das das nicht empfohlen wird, also das man sollte nicht Schüler als Experte nehmen und sie so dann möglichst in Aufmerksamkeit stellen oder so, das habe ich mitgenommen und wenn ein Schüler selber von sich Sachen erzählen will, dann ist das okay, aber ich habe nie die Schüler irgendwie nach vorne genommen und gesagt: »Ja erzähl mal«. (Mehmed)

Ich glaube, und das Schönste wäre natürlich du hättest in jeder Klasse irgendwie einen aus jeder Religion der ein wenig erzählen könnte und so, dass wäre natürlich das Schönste. Ich habe das Gefühl, das ist eigentlich wie der einzig richtige Zugang, so. (Barbara)

Die Aussage von Barbara lässt dabei verschiedene Interpretationen zu, warum sie das Vorhandensein von Kindern aus verschiedenen Religionen, welche dann davon erzählen könnten, als erstrebenswert erachtet. Es könnte ein Wunsch nach Vollständigkeit und Ausgewogenheit dahinterliegen, im Sinne dessen, dass dann alle auch im Lehrmittel vertretenen Religionen durch konkrete Akteur:innen greifbarer werden. An anderer Stelle des Interviews äußert Barbara, dass Religionen im Unterricht für sie etwas sein sollen, was man »anfassen« kann. Ebenfalls könnte die Authentizität von Aussagen im Gegensatz zu Texten im Buch geschätzt werden, da verschiedene Lehrpersonen die Textlastigkeit des Lehrmittels als problematisch wahrnehmen.

Mit Bezug auf diese Thematik heißt es im Lehrer:innenkommentar des »Blickpunkt 3«, Jugendliche hätten das Recht, im Unterricht ihre Innensicht einzubringen, wenn sie das möchten. »Sie sollen jedoch nicht als »Experten« angesprochen werden. Eine solche Rolle kann sie sowohl sachlich wie auch sozial überfordern« (Zangger et al., 2013b, S. 8). Dies deckt sich mit folgender Aussage des Lehrplans 21 im Einführungsteil zum Fachbereich Religionen, Kulturen, Ethik:

Schülerinnen und Schüler sind aufgrund ihrer Herkunft, Erfahrung und Entwicklung beim Lernen über Religionen unterschiedlich herausgefordert. Es ist darauf

zu achten, dass einzelne Schülerinnen und Schüler nicht vereinnahmt oder überfordert werden, indem sie zum Beispiel die Religion, der sie allenfalls angehören, als Experten vertreten oder erklären müssen. Was den einen bekannt, vertraut oder selbstverständlich ist, kann für andere befremdend und unbegreiflich sein. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b, S. 15)

Damit handeln Lehrpersonen entgegen den Diskursprämissen, wenn sie Lernende als »Expert:innen« ihrer religiösen/weltanschaulichen Lebenswelt einsetzen.

Diskussion: Lebenswelt als ungeklärter fachdidaktischer Leitbegriff

Es zeigt sich, dass unter dem Begriff Lebensweltbezug Verschiedenes verstanden wird. Eine Lebensweltanbindung geht dabei meist mit einem lokalen Fokus einher. Dies verdrängt global gelebte Religion sowie die Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte von Religionen an den Rand. Eine Lehrperson stellt daher in Frage, ob solch ein lokaler Zugang in einem globalisierten Zeitalter gerechtfertigt ist:

Ich bin, ich bin geschichtsnah aufgewachsen und die Geschichte das ist alles ja sehr verwoben, und auch mit der ganzen mit Kunstgeschichte, es ist alles ja, also, es ist einfach ein Blick, man schaut jetzt einfach wirklich nur den [unverst.] an, man kann ja nur die Kunst anschauen, man kann auch einfach nur den Blick zurück, die Zeit anschauen, das ist eben ein Blick auf die Welt und das ist ein Blick auf die Welt der, mh, wahrscheinlich anders gedacht gewesen ist, oder also, von das, das sie wollten wirklich, also (...) [Blättert im Blickpunkt 3 Schüler:innenbuch], der Michael, genau, der Zangger, mit ihm habe ich/ihn kenne ich sehr lange, und ähm er hat wirklich gewollt, wie ist es in der Schweiz und nur der Blick auf da und ich finde, das geht nicht. Ich habe es ihm immer gesagt: »Das geht nicht, du kannst nicht, du kannst« und er hat dann immer gesagt: »Ja pars pro toto, du kannst auch den Teil und dann das spiegelt«, ja aber ähm, es ist etwas anderes, es ist etwas anderes [...] es wird so verschieden gelebt und ich finde, das kann man nicht, man kann es anschauen, ja man kann, aber es ist wirklich immer nur wie ich gesagt habe mit der Taschenlampe so einzelne Punkte beleuchten, ja. (Catharina)

Letztlich bleibt ungeklärt, warum insbesondere im religionskundlichen Unterricht der Lebensweltbezug so stark mit Lokalität gleichgesetzt wird. Eine mögliche Erklärung könnte das ebenfalls im Lehrmittel Blickpunkt 3 verwendete Konzept der Kontextualisierung liefern (Zangger et al., 2013b, S. 9–10). Dieser Zugang, auch »kontextuelle Orientierung« genannt, schlägt vor, dass Lernende »religiöse Äußerungen und Praktiken in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Kontext« einordnen können (S. 9) oder dass das erarbeitete Sachwissen mit »gelebter Praxis« verglichen werden kann, welche den Jugendlichen in ihrer Umgebung oder in den Reportagen

im Lehrmittel begegnet, da diese auf Institutionen und Personen im Kanton Zürich fokussieren (Zangger et al., 2013b, S. 10).

Durch einen ausschließlich lokalen Fokus besteht außerdem die Möglichkeit der Vernachlässigung von emotionalen Komponenten. So kann Lernende ein Thema interessieren, welches geografisch betrachtet fern von ihnen stattfindet, weil sie damit entweder persönliche Berührungspunkte haben oder sich auch unabhängig davon dafür interessieren. Würde unter Lebenswelt eine Sphäre des Erlebens verstanden, ergäbe sich die Möglichkeit, geographisch ferne Elemente miteinzubeziehen, da sich Lernende auch zu solchen Ereignissen in Beziehung setzen können, beispielsweise durch Medienberichte. Damit würde der Rahmen des Vertrauten bewusst überschritten (May, 2019, S. 85), was eine Horizonterweiterung ermöglichen könnte.

Der Wunsch nach einer Horizonterweiterung für die Lernenden wird von Lehrpersonen ambivalent beurteilt. Während Catharina möchte, dass Lernende »in eine andere Welt hineinschauen und Ines von einem »über den Tellerrand« hinaus-schauen spricht, möchte Selina nur thematisieren, was die Lernenden »brauchen« würden, wobei ein globaler Blick »zu weit weg von ihrer Lebenswelt« entfernt sei. Den Horizont ihrer Lernenden bezeichnet sie hingegen als »nicht so groß«. Wie Wolfgang Klafki (1991) jedoch festhält, befördere eine Konzentration auf momentane Vorlieben und Bedürfnissen der Lernenden ein Einengen von Interessen, welche wiederum durch Massenmedien, Sozialisation und aktuelle Tendenzen geprägt seien. Er sieht daher eine Wissenschaftsorientierung als Korrektiv für die Schüler:innenorientierung, um eine Horizonterweiterung anzustreben (S. 166–167). Als weiterer Kritikpunkt einer so verstandenen Lebensweltorientierung kann angefügt werden, dass die ungebrochene Orientierung an der Lebenswelt unter Umständen bei der Gegenwart stehen bleibt und so die Zukunft verfehlt (Reinhardt, 2019, S. 47). Reinhold Hedtke (2019) ergänzt:

Lebensweltorientierung von Lernaufgaben selbst bringt die Gefahr, die Subjektwerdung der Lernenden zu behindern oder zu verhindern. Sie droht dann Wirklichkeit zu werden, wenn Lebensweltorientierung zur Affirmation des Alltags degeneriert, weil sie den Lernenden weder harte Herausforderungen noch intensive Irritationen zumutet. (S. 146)

Schließlich wird nicht klar, ob sich das eruierte Verständnis der Lebenswelt immer von einer allfälligen Bezugnahme auf die religiöse Lebenswelt der Lernenden abgrenzt, welche den Diskursprämissen nach nicht explizit Teil des Unterrichts sein sollte. Dieselbe Problemlage ergibt sich, wenn Lernende, wie von einer Lehrperson vorgeschlagen, als Expert:innen für ihren Glauben im Unterricht eingesetzt werden. Lernende werden in die Position gebracht, ihre kulturellen und religiösen Prägungen offen legen zu müssen. Dabei gilt es zu bedenken, inwiefern eine so ver-

standene Lebenswelt von Lernenden eine Beeinflussung durch Herkunft, Religion, Geschlecht, Wohnsituation und sozioökonomischer Familiensituation erfährt, was sie zu einer privaten Form der Lebenswelt macht. Dies führt unweigerlich zur Frage, wieviel davon im Unterricht thematisiert werden darf (Riedrich, 2019, S. 172).

Resümierend kann festgehalten werden, dass in den oben genannten Annahmen davon ausgegangen wird, dass erstens klar oder nicht thematisierungswürdig ist, was die außerschulische Lebenswelt ist, zweitens, diese ein zentrales didaktisches Konzept darstellt, welches für Lernende relevant ist und drittens, dass diese Lebenswelt im schulischen Unterricht in einer Form Eingang finden kann.

Mit Bezug auf die erstgenannte Prämisse zeigt sich, dass durch diese verschiedenen Verwendungen nicht klar wird, wie der Begriff im Detail didaktisch zu verstehen ist. Wie Stuppan et al. (2023) zeigen konnten, schätzen beispielsweise Lehrmittelautor:innen den Lebensweltbezug größer ein, als dies die Lernenden selbst tun, was den zweitgenannten Punkt in Frage zu stellen vermag. Dies dürfte auch auf die gemachten Aussagen der Lehrpersonen in dieser Untersuchung zutreffen, was mit folgenden Faktoren erklärbar ist: Einerseits ist mit Verweis auf die Ausführungen im Kapitel II, 4.2 anzumerken, dass von einer Pluralität der Lebenswelten auszugehen ist (Niessler, 2007). Wie Björn Kraus ergänzt (2006): »Orientierung an der Lebenswelt bedeutet also nicht nur die Hinwendung zum Alltag der Menschen und die Beachtung unterschiedlicher Alltagsbedingungen, sondern immer auch die Berücksichtigung möglicher Unterschiede in der Wahrnehmung der gleichen Alltagsbedingungen« (S. 121). Überdies ist es subjektiv, was als Lebensweltbezug wahrgenommen wird (Taylor, D., 1994). Was für die einen zutreffen mag, wirkt für andere Lernende entkoppelt. Dies verunmöglicht es, an eine gemeinsame Lebenswelt *per se* anzuknüpfen, weil es diese so nicht gibt. Wenn, weitergedacht, die Lebenswelt ein »subjektives Wirklichkeitskonstrukt« ist, indem es darum geht, wie der Mensch seine persönliche Lebenslage wahrnimmt (Fischer, A. et al., 2019; Kraus, 2006), ist die Lebenswelt in diesem Sinne schwer für Außenstehende zugänglich. Dies führt unweigerlich zu der Frage, an was in diesem Fall Anschluss gesucht werden kann, im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners in einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft. Ansonsten würde man auf die Lebenswelt jedes einzelnen Individuums Bezug nehmen müssen, was sich in der Praxis als schwierig erweisen dürfte. Lebenswelt hier mit dem in der Umgebung Sichtbaren gleichzusetzen, löst diese Problematik ansatzweise, da die Lernenden durch den gemeinsamen Wohnort auch gemeinsame Umweltreferenzpunkte haben. Mit einer Gleichsetzung zu dem in der Umgebung Sichtbaren wird das Konzept jedoch eingeschränkt, wenn die ursprüngliche Bedeutung in der phänomenologischen Soziologie sowie in der Adaption der Sachkundedidaktik betrachtet wird (vgl. II, 4.2).

Andererseits kann auch die Deutungsweise der Sachdidaktik nicht fraglos übernommen werden. So muss die für die Sachkundedidaktik geltende Möglichkeit, »Wissen über die eigene Persönlichkeit« (Richter, 2009, S. 94) zum Gegenstand

des Unterrichts zu machen, kritisch betrachtet werden. Es kann dazu führen, dass diskursinternen Prämissen entgegengehandelt wird, wenn dadurch die eigene Religiosität der Lernenden erfragt und thematisiert wird und/oder ein religiös gerahmtes Lernen daraus resultiert (Frank & Bleisch, 2015).

Zum dritten Punkt lässt sich anmerken, dass die Lebensweltorientierung nicht mit Lebensnähe gleichgesetzt werden kann. Es bleibt eine offene Frage, inwiefern sich die im Diskurs eruierten Verständnisse von Lebenswelt im Unterricht reproduzieren lassen, denn die Schule ist auch als Schonraum zu deuten, welcher nie eine volle lebensweltliche Authentizität erreichen kann (Büchter & Leuders, 2016, S. 87) und sich durch diverse Spezifitäten vom außerschulischen Leben unterscheidet. Der Unterbruch der Unmittelbarkeit einer Lebenswelterfahrung kann außerdem helfen, eine Reflexion zu ermöglichen, die erstrebenswert wäre, um Lernprozesse anzuregen (Richter, 2009).

Die vorgenommene Analyse lässt die Frage zu, mit welcher Begründung an diesem Zugang über die Lebenswelt festgehalten werden kann, wenn auf eine Größe referenziert wird, die sich im vorliegenden Diskurs schwer fassen lässt und viele Unschärfen mit sich bringt. Die diffuse Verwendung ist dabei in verschiedenen Fachdidaktiken festzustellen (Fischer, A. et al., 2019). Wie Kristin Krajewski und Marco Ennemoser (2010) betonen, können zu alltagsnahe Lernsituationen die Lernleistung mit Bezug auf Lernziele außerdem einschränken. Die Vermutungen der Lehrperson, was als Lebenswelt der Jugendlichen gilt, sind dabei, wie erwähnt, kritisch zu betrachten (Stuppan et al., 2023). Unter Umständen können durch diese Annahmen Stereotype befördert und Unklarheiten generiert werden, wenn davon ausgegangen wird (vgl. IV, 3.3), dass das »Christliche« als gemeinsame Lebenswelt gelten kann.

Insgesamt zeigt sich, dass der wie ausgeführt verstandene Lebensweltbezug dazu führen kann, dass eine Einschränkung von möglichen Deutungs- und Vermittlungsmöglichkeiten von Buddhismus und Religion stattfindet.

5. (Fach-)didaktische Grundtendenzen

Zur Vervollständigung des Diskurses sollen einige grundlegende (fach-)didaktische Tendenzen²⁸ ausgeführt werden, welche im gesamten Diskurs eruiert werden konnten, um die anschließend thematisierten Festsetzungen besser einordnen zu können (vgl. V, 1). Für Lehrpersonen stellt sich die Frage nach der *Auswahl von Inhalten für ein Thema*, hier Buddhismus, wobei diese anschließend didaktisiert werden müssen (zu Didaktisierung siehe III, 2.6). Es zeigt sich, dass die Auswahl durch die Lehrpersonen mehrheitlich entlang ihrer persönlichen Präferenzen wie auch entlang dem obligatorischen Lehrmittel erfolgen. Dies wird in nachfolgender Aussage

28 Tendenzen fundieren dabei die eruierten Deutungsmuster.