
Roloff, Carola / Knauth, Thorsten (Hg.) (2023). Buddhistischer Religionsunterricht - Bestandsaufnahme und Perspektiven. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-4666-3. 248 Seiten.

Susanne Schroeder

Amt für kirchliche Dienste (AKD) (s.schroeder@akd-ekbo.de)

Das Buch dokumentiert eine Fachtagung, die sich im November 2021 mit der aktuellen Organisations- und Ausbildungssituation des Hamburger *Religionsunterrichts für alle* beschäftigte. Dort können nach erfolgter Ausbildung seit 2022 neben evangelischen, katholischen und jüdischen auch islamische und alevitische Lehrkräfte diesen Unterricht in der Schule erteilen (14). Sie haben die Aufgabe, einerseits bekenntnisorientiert zu unterrichten und zugleich dialogisch die anderen Religionen in den Blick zu nehmen. Da stellt sich die Frage, wie es in einem solchen *Religionsunterricht für alle* jenseits der monotheistischen um die anderen großen Weltreligionen – Buddhismus, Hinduismus, Bahaitum - bestellt ist. Wird über sie nur erzählt oder dürfen sie mitgestalten? Die Fachtagung beleuchtete mehrere Ansätze zum Buddhismusunterricht nicht nur in der Bundesrepublik und stellte unterschiedliche Möglichkeiten der Einbindung in schulische Fächer auch jenseits des Religionsunterrichts vor.

In ihrer Einleitung zum Buch reißen die Herausgeber*innen brisante Fragen der Konstruktion des Hamburger Religionsunterrichts bis hin zu der Überlegung, ob hier die Buddhistische Religionsgemeinschaft Hamburgs diskriminiert werde, an. Sie stellen die Frage in den Raum, ob nichtbuddhistische Lehrkräfte in einem *Religionsunterricht für alle* „authentisch“ den Buddhismus vermitteln können, was unter authentisch überhaupt zu verstehen ist und wer das für den Buddhismus definiert (15). Die Einleitung „pegelt“ die Leser*innen somit auf die inhaltlichen Auseinandersetzungen der Akteure ein.

Im Kapitel 1 beleuchtet Carola Roloff, Mitherausgeberin des Buchs, mit sehr deutlichen und auf eine starke Verärgerung hinweisenden Worten die gegenwärtig unbefriedigende Situation des Buddhismusunterrichts im Bundesland Hamburg, die den Impuls für die Tagung im November 2021 und das vorliegende Buch gab. Parallel zur Entwicklung des Hamburger Modells macht sie Phasen der Inklusion, Exklusion und Re-Inklusion des Buddhismus aus und bemängelt, dass seit 2019 nur mehr eine partielle Einbeziehung buddhistischer Konzeptionen, nicht aber eine Mitverantwortung gegeben ist. Sie interpretiert die Entwicklung der letzten Jahre dahingehend, dass der politische Wille, buddhistische Religionsgemeinschaften auf Augenhöhe zu beteiligen – zumindest in Hamburg – gegenwärtig nicht gegeben ist (39). Ihr Fazit: „Wenn alle betonen, wie wichtig es gerade in einer zunehmend pluralen Gesellschaft ist, einen multiperspektivischen Ansatz zu entwickeln, kann es nicht angehen, dass man in Hamburg die religiösen Perspektiven auf fünf bis sechs reduziert und meint, alles andere sei eine Überforderung“ (44).

Kapitel 2 widmet sich in drei Beispielen einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation des Buddhismus an Schulen und gewährt Einblick in die Situation des konfessionellen buddhistischen Religionsunterrichts in Österreich und des buddhistischen Religionsunterrichts und seinem Verhältnis zum Ethikunterricht in Berlin. Ins Auge fallen die jeweils benannten Teilnehmer*innenzahlen: Österreich verzeichnet 2021/22 an 28 Standorten insgesamt 267 Schüler*innen, Berlin spricht in der Statistik 2019/20 von 15 Personen. Doris Wolter beschreibt in ihrem Artikel verschiedene Studienprogramme zur Ausbildung buddhistischer Lehrkräfte und die Entwicklung von Lehrmaterial.

Kapitel 3 stellt verschiedene Konzeptionen des Buddhismusunterrichts vor. Kurt Krammer schildert als Referent an Schulen und Gastgeber in buddhistischen Zentren bisweilen etwas ironisch die rudimentäre und im Sinne der Diversität und Pluralität buddhistischer Positionen unzureichende Vermittlung buddhistischer Inhalte am Beispiel von Klassenbesuchen im Ethik- und konfessionellen Religionsunterricht. Andreas Gloy stellt ein konkretes Unterrichtsbeispiel religionsbezogenen dialogischen Lernens vor. Marc Schneider versucht, die Säkulare Ethik des Dalai Lama mit dem Berliner Ethik-Unterricht zu verbinden. Werner Heidenreich schildert auf sehr einladende Weise seine Konzeption eines Buddhismusunterrichts, der die Vermittlung emotionaler und sozialer bzw. empathischer Kompetenz in den Mittelpunkt stellt.

Kapitel 4 beleuchtet zwei Beispiele der Einbindung buddhistischer Fragestellungen in Fächer jenseits des Religionsunterrichts. Klaus Blesenkemper beschreibt aus nordrhein-westfälischer Perspektive die Einbindung des Buddhismus im Fach Praktische Philosophie. Er macht darauf aufmerksam, dass der Buddhismus zwar nach Christentum, Islam, Hinduismus und vor dem Judentum an vierter Stelle in der Reihe der fünf großen Weltreligionen stehe, man aber nicht dazu gezwungen sei, ihn nur als Weltreligion zu betrachten. Er macht explizit auf die nicht religiösen, eher philosophischen Züge des Buddhismus und deren unterrichtliche Chancen aufmerksam. Denn viele Schüler*innen stünden in deutlicher Distanz zu allem, was mit Religion und ihren Institutionen zu tun hat. Gerade für ihre Fragen könnten Antworten aus einem primär philosophisch verstandenen Buddhismus gleichberechtigt und gleich bedenkenswert neben denen anderer Denksysteme stehen (138). Kerstin Michalik übt deutliche Kritik an der betont bekenntnisgebundenen Konzeption des RUfa 2.0. „Dass der Religionsunterricht kein Unterricht „für alle“ Kinder ist, zeigt sich auch und insbesondere darin, dass die säkulare Perspektive keinen eigenen, geschweige denn gleichberechtigten didaktischen Stellenwert hat, und dieses Problem durchzieht die gesamte Konzeption des neuen Lehrplanentwurfs. Sowohl auf der Ebene des Aufbaus des Unterrichts als auch der Formulierung von Zielen, Kompetenzen und Regelanforderungen wird deutlich, dass konfessionsfreie Kinder, die in Hamburg eine Mehrheit der Schüler*innen ausmachen, keine angemessene Berücksichtigung finden, weil Dialog nur als inner- oder interreligiöser Dialog gemeint ist“ (147). Als Alternativangebot schlägt sie das Philosophieren mit Kindern oder die integrativen Modelle der Schweiz oder Luxemburgs vor.

Kapitel 5 widmet sich der Frage, ob der Buddhismus im RUfa 2.0 eine Zukunft hat. Dazu schildert Wolfram Weiße noch einmal die historische Entwicklung des *Religionsunterrichts für alle* und weist dem Buddhismus eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Entwicklung und Konsolidierung des Fachs zu. In seiner kurzen Response auf Weiße widerspricht Oliver Petersen aus buddhistischer Perspektive. Er bedauert, dass Buddhist*innen durch die neue Vertragsgestaltung nicht mehr auf Augenhöhe an der Konzeption des RUfa beteiligt sind. Der Schwerpunkt des Religionsverständnisses – so Petersen – „wurde offenbar auf die abrahamitischen Religionen verlagert, was uns in einer globalen Welt, in der auch andere Religionen in unserer Gesellschaft sehr präsent sind, nicht mehr zeitgemäß erscheint“ (177) und vermutet: „Vielleicht spielt bei dieser mangelnden Bereitschaft mit dem Buddhismus vertragliche Regelungen zu treffen auch eine Rolle, dass die staatliche Seite die Verträge mit den Religionen mehr als eine Prävention für mögliches Konfliktpotential von Seiten der Religionen versteht, denn als Chance der Mitwirkung dieser Kulturgemeinschaften an der Wertebildung in unserem Gemeinwesen, wie es das Grundgesetz vorsieht. Vom Buddhismus scheint kein Konfliktpotential gesehen zu werden, und deshalb werden Regelungen dieser Art offenbar für überflüssig gehalten“ (178). Sehr ausführlich schildert Jochen Bauer die Weiterentwicklung des RUfa seit 2012, vor allem die rechtliche Basis, das Zusammenwirken der Institutionen und die Didaktik und Rahmenpläne und sieht den Buddhismus als Unterrichtsthema gleichwertig behandelt, aber eben nicht als Mitträger. Dazu fehle eine Religionsgemeinschaft, die die rechtlichen Anforderungen für die Verantwortung von Religionsunterricht auf Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG erfüllt bzw. dies nachzuweisen vermag (200). Dies bestreitet Martin Hage in seiner Response energisch, weitere Mitstreiter*innen positionieren sich unterschiedlich.

Kapitel 6 zieht aus buddhistischer und aus schulpraktischer Sicht Bilanz. Carsten Krause stellt abschließend in einer sehr übersichtlichen Grafik das ganze Spektrum von Umsetzungsmöglichkeiten des RUfa dar, das sich für ihn aus dem keineswegs eindeutigen Wortlaut des GG für die Konzeption von Religionsunterricht ergibt (242).

Zusammenfassend lässt sich zu diesem Buch feststellen: Es ist regelrecht spannend zu lesen. Sämtliche Protagonist*innen benennen ihre unterschiedlichen Positionen sehr freimütig und klar und kommen daher auch zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Der im Hintergrund schwelende Konflikt – warum keine der beteiligten buddhistischen Institutionen einen dem Hamburger Senat oder der Rechtskonstruktion genügenden Status zur Einbindung in den Kreis derer erhalten hat, die „Religionsunterricht verantworten dürfen“ – wird den Leser*innen jedoch nicht abschließend erläutert.