



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Franz-Klauser, O. (2016). Koscher, halal, vegan – mit Menschen und ihren Speiseregeln kompetent umgehen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 49-61.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.031>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Olivia Franz-Klauser, 2016

Koscher, halal, vegan – mit Menschen und ihren Speiseregeln kompetent umgehen

Olivia Franz-Klauser

Der Beitrag beschreibt eine Lektionenreihe in einer Klasse 8H (6. Klasse) im Kanton Zürich zum Thema Speiseregeln. Der Fokus der Unterrichtsreihe liegt auf einer konsequenten, fachbezogenen Kompetenzorientierung und auf sozialen Lernformen. Nach fachlichen Überlegungen zum Thema werden Planung und Unterrichtsmaterial vorgestellt. In dieser Sequenz erarbeiten die Schüler/-innen Speiseregeln religiöser Gemeinschaften und jene der Veganer/-innen anhand von Textlektüre und Internetrecherche. Sie vertiefen ihre Kenntnisse mit Fotokarten und Rollenspielen. Die Überprüfung der erworbenen Kompetenzen findet anhand einer Collagearbeit und anhand von Rollenspielen statt. Auf eine textbasierte Lernzielkontrolle wird zugunsten der Handlungskompetenz bewusst verzichtet. Der Beitrag schliesst mit einer Evaluation durch die Schüler/-innen und einer Reflexion der Lehrperson.

Résumé

Cet article décrit une séquence d'enseignement mise en œuvre dans une classe de 8^e H d'une école primaire zurichoise sur le thème des règles alimentaires. La séquence met l'accent sur des compétences disciplinaires cohérentes et des méthodes d'apprentissage socio-constructivistes. Après quelques considérations théoriques sur le thème, l'auteure présente la planification et le matériel didactique. Dans cette séquence, les élèves travaillent sur les règles alimentaires des communautés religieuses et celles des végétalien-ne-s à partir d'une lecture de textes et d'une recherche sur Internet. Ils/elles approfondissent leurs connaissances à l'aide de cartes, photos et jeux de rôle. La vérification de l'acquisition des compétences a lieu au travers d'un collage et de jeux de rôle. Une vérification des compétences orientée vers le « faire » est volontairement préférée à une vérification basée sur des écrits. Une évaluation de la séquence par les élèves et une réflexion de l'enseignante concluent l'article.

Summary

This paper describes a teaching unit on dietary rules in a sixth grade primary school class in the canton of Zurich. The teaching unit emphasizes the consequent and field related orientation toward competency and social forms of learning. After some professional considerations on the topic, the planning and didactic material used are introduced. In this unit, the pupils compile by means of texts and internet resources dietary rules of religious communities as well as of vegans. They deepen their knowledge with photo cards and role play. The competency gained is verified through collage and role play. No text-based control of the gained competencies is undertaken. Instead, practical competency is aimed at. The paper ends with an account of the pupil's evaluation and a reflection by the teacher.

1 Ausgangslage

Die hier beschriebene Lektionensreihe im Fach „Religion und Kultur“ in einer Klasse 8H (6. Klasse) entstand aus dem Anliegen, die im Lehrplan 21 geforderte Kompetenzorientierung in der Praxis zu testen und so neue Erkenntnisse für die Vermittlung der Fachdidaktik zu gewinnen. Die Lektionensreihe fand auf der gegenwärtig für den Kanton Zürich gültigen Basis statt. Diese sieht das obligatorische Schulfach als religions- oder kulturkundlichen Unterricht vor: «Leitendes Ziel für das Fach ist eine Kompetenz im Umgang mit religiösen Traditionen»¹. Die angestrebte Handlungskompetenz eines solchen kulturkundlich gerahmten Unterrichts soll eine beobachtende Partizipation an Religion; bzw. einen Perspektivenwechsel ermöglichen (Frank & Bleisch, 2015, S. 195-196). Beide Kompetenzbereiche lassen sich am gewählten Thema üben.

2 Fachwissenschaftliche Überlegungen zum Thema Speiseregeln

Essen ist für die meisten Menschen alltäglich und ist primär eine Massnahme, um zu überleben. Gleichzeitig zeigen die vielen Phänomene rund um die Nahrungsaufnahme, dass es hierbei nicht nur um einen organischen Akt geht. Slowfood, Staatsbankette, Fruktarier, Food porn, Fastenwochen, Potluck sind Phänomene, die mit der Nahrungsaufnahme zu tun haben und dennoch nicht (nur) auf den physischen Effekt abzielen. Essen ist für alle Menschen notwendig, und alle Menschen tun dabei dasselbe: Sie führen das Essen zum Mund. Die einen benutzen dafür zusätzliche Instrumente zum Schaufeln oder Aufspießen, andere kommen ohne aus. Die Bedeutung des Essens jedoch wird sozial konstruiert und variiert deshalb stark. Essen dient dazu, anderen etwas mitzuteilen; Gruppen grenzen sich von andern Gruppen ab, oder aber ein Individuum grenzt sich von einer Gruppe oder anderen Individuen ab. Kulturelle, religiöse und soziale Faktoren spielen eine Rolle. Über die Hierarchie oder das Zusammenspiel dieser Faktoren werden in der Soziologie unterschiedliche Standpunkte vertreten, die hier nicht weiter referiert werden (vgl. Barlösius, 2011, S. 25-49).

In den meisten Gesellschaften existieren religiöse Normen und kulturelle Traditionen rund ums Essen. Sie betreffen folgende Themen: 1. Was gegessen wird und was nicht; 2. die Regeln der Zubereitung und 3. der soziale Aspekt. Es folgt ein zusammenfassender Überblick, detailliertere Ausführungen finden sich bei Barlösius (2011, S. 93-125).

2.1 Was gegessen wird und was nicht

Neben der über die Generationen gesammelten Erfahrung, was giftig, leicht oder schwer verdaulich ist, existieren in allen Gesellschaften Traditionen, die mit organischen Aspekten nichts zu tun haben müssen, und mehr noch, die dem jeweiligen Wissensstand sogar widersprechen. So beeinflussen entsprechende Kenntnisse weder die Schlemmerei über die Weihnachtstage noch den Verzicht, im Hochsommer tagsüber während des Ramadan Wasser zu trinken. Die kulturelle oder religiöse Auswahl basiert auf verschiedenen Kriterien. Was vorhanden und verträglich wäre, wird manchmal aus anderen Gründen weggelassen. Es geht dabei um Differenzierungsmechanismen sozialer, nationaler, kultureller oder weltanschaulicher Natur. So wird dem König nicht serviert, was seine Untertanen essen, die Bürgerin isst nicht, was die Arbeiterin verzehrt, Kinder kriegen anderes als Erwachsene. Viele Asiatinnen verabscheuen Käse, den Schweizer in grossen Mengen verzehren, und so dem Bild der gesunden und naturverbundenen Milchwirtschaft Folge leisten. Veganer/-innen hingegen protestieren mit ihrem pflanzenbasierten Speiseplan gegen die Milch- und Fleischindustrie. Afrikaner rösten Heuschrecken, vor welchen Europäerinnen sich ekeln trotz des Wissens um deren Proteingehalt.² Hunderagout, in bestimmten Regionen Asiens ein veritables Angebot, ist in der Schweiz undenkbar, da Hunde als Haustiere gelten; bei Kaninchen stört diese Klassifikation hierzulande wiederum nicht. Im 19. Jahrhundert und darüber hinaus hingegen war der Verzehr von Hundefleisch in Europa weit verbreitet. Die Tatsache, dass Hunderagout in Europa heute als skandalös betrachtet wird, zeigt, wie schnell kulturelle Werte und Perspektiven ändern können (vgl. Oeser, 2004, S. 143-151).

1 Vgl. http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher/mensch_umwelt/religion_und_kultur.html#a-content (bezogen am 15.1.2016).

2 Langsam zeichnet sich auch hier eine Veränderung ab, vgl. den Bericht über die Zulassung von Insekten als Lebensmittel und eine entsprechende Aktion im Bundeshaus: Insekten ab 2016 als Nahrungsmittel zugelassen. In Neue Zürcher Zeitung, Onlineversion vom 3.3.2015 (bezogen am 4. 2.2016 von www.nzz.ch).

2.2 Die Regeln der Zubereitung

Gruppen und Gesellschaften kennen verschiedene Regeln der Zubereitung, einige sind physiologisch begründet. Kartoffeln isst kein Volk roh. Fleisch kann in der Schweiz roh verzehrt werden, während srilankesische Rezepte für Fleischgerichte sehr lange Kochzeiten angeben, um allfällige Keime mit Sicherheit abzutöten (Kuruvita, 2010). Dem gegenüber hat das Überkochen-Lassen des Pongal Reises zum hinduistischen Erntedankfest keinen physiologischen Grund (Hertig, 2012). Ebenso hat die getrennte Einnahme von Milch und Fleisch im Judentum keine organische Ursache, sondern das Gebot steht in der Tora im Kontext von Gesetzessammlungen für das Volk Israel (Ex 23,19). Gründe für dieses Gebot werden im Primärtext nicht angegeben, die späteren Erklärungen sind unterschiedlich.³

2.3 Der soziale Aspekte

Überall auf der Welt essen Menschen gemeinsam.⁴ So unterschiedlich sich Gesellschaften organisieren, Mahlzeiten symbolisieren Gemeinschaft, Zugehörigkeit und Gastfreundschaft. Offensichtlich bereitet die gemeinsame Verpflegung den Menschen Vergnügen und verstärkt den Genuss der Nahrungsaufnahme oder sie befördert wirtschaftliche und politische Vorhaben. Gastfreundschaft hat in den meisten Gesellschaften einen hohen Stellenwert. Sich mit jemandem an den Tisch zu setzen, setzt Zeichen. Dabei spielt die Gästeliste eine wichtige Rolle: Ob Staatsbankett, Teamessen oder Geburtstagsparty, dabei zu sein oder nicht, Gäste zu empfangen oder nicht, kann Folgen haben. Verschiedene religiöse Bräuche oder Gebote spiegeln die sozialen Aspekte des Essens. Jüdische Familien denken mit dem Verteilen von Speisen an Purim an ihre Nachbarn und Freunde. Muslimische Familien lassen am Opferfest Bedürftigen Fleisch oder andere Unterstützung zukommen. Auch die biblische Erzählung von Abrahams Gastfreundschaft (Gen 18, 1-16)⁵ und die neutestamentliche Geschichte des Zöllners Zachäus, bei dem Jesus einkehrt (Lk 19, 1-10), spiegeln soziale Aspekte. Ein Beispiel aus dem politischen Bereich ist die legendäre Kappeler Milchsuppe, welche die politisch-konfessionelle Eintracht nach der Beendigung des ersten Kappelerkriegs 1529 symbolisiert.⁶

Diese knappen Ausführungen zeigen die Relevanz, die Speiseregeln – seien sie religiöser oder kultureller Natur – für alle Gesellschaften und Individuen haben. Speiseregeln in der Schule zu thematisieren macht deshalb durchaus Sinn; es existiert ein deutlicher Lebensweltbezug. Die kurz umrissenen interessanten und vielschichtigen wissenschaftlichen Zugänge deuten an, in welche Richtungen man das Thema interdisziplinär weiter ausbauen könnte – beispielsweise auch als Jahresthema.⁷

3 Durchführung

3.1 Rahmenbedingungen und Konzeption

Die Lektionensreihe wurde in einer Klasse 8H (6. Klasse) einer Zürcher Seegemeinde durchgeführt.⁸ Die recht lernstarke, kleine Klasse war relativ homogen zusammengesetzt; die Mehrheit der Kinder war im christlich geprägten Schweizer Milieu sozialisiert.

3 Vgl. zum Beispiel: http://www.de.chabad.org/parshah/article_cdo/aid/1840973/jewish/Fleisch-Milch.htm (bezogen am 15.1.2015).

4 Eine Ausnahme von dieser verallgemeinernden Feststellung bildet ein polynesisches Volk. Die Mutter bereitet dort täglich für jedes Familienmitglied ein Säcklein mit Essen zu, welches die Familienmitglieder essen, wann sie wollen. Ich danke Monika Schumacher-Bauer für diesen Hinweis.

5 Diese Erzählung findet sich auch im Koran, vgl. Sure 51, 25–29.

6 Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Kappeler_Milchsuppe (bezogen am 15.1.2016).

7 Als Jahresthema könnte Ernährung aus verschiedenen Perspektiven angegangen werden; Bezogen auf den Lehrplan 21 wären dies Kompetenzen aus der Perspektive Wirtschaft-Arbeit-Haushalt mit Fokus auf Zubereitung und Nahrungsmittelproduktion; Kompetenzen aus der Perspektive Räume-Zeiten-Gesellschaften mit Fokus auf zeitliche Veränderungen der Essenstraditionen und auf kulturelle Unterschiede; Kompetenzen aus der Perspektive Natur und Technik mit Fokus auf Körperfunktionen und Sinneswahrnehmung; Kompetenzen aus der Perspektive Ethik-Religionen-Gemeinschaft mit Fokus auf religiöse Regeln, wie in der vorliegenden Lektionensreihe. Vgl. <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=160|20&code=e|6|2> (bezogen am 15.1.2016).

8 An dieser Stelle danke ich Simone Korolnyk für die spannende und gute Zusammenarbeit.

Bei der Konzeption der Lektionenreihe waren folgende didaktische Anliegen begleitend:

- Ein starker Lebensweltbezug: Jedes Kind ist täglich mit Essensgewohnheiten konfrontiert, vielleicht auch mit religiösen, ethischen oder gesundheitlichen Einschränkungen der Speisepalette. Die Lektionenreihe soll Sachwissen gezielt aufbauen und die Fertigkeiten stärken, das erworbene Wissen in der Lebenswelt anzuwenden.
- Einbindung säkularer Einstellungen und Werte: Gelegentlich wird moniert, religionskundlicher Unterricht fokussiere in säkular geprägter Zeit religiöse Phänomene und vernachlässige andere Weltansichten.⁹ Aus meiner Sicht ist dieser Vorwurf nicht gerechtfertigt; allerdings ist es nicht bei jedem Thema gleich einfach, säkular begründete Weltansichten parallel zu religiösen auf dem Niveau der Primarschule zu vermitteln.¹⁰ Dort, wo dies möglich ist, sollte es jedoch unternommen werden. Dieser Artikel möchte dazu anregen.
- Sensibilisierung auf die Binnendifferenz und Vermeidung von Stereotypen: Manchmal wird eingewendet, die Erörterung religiöser Phänomene fördere mehr die Stereotypen, als dass sie helfe, diese abzubauen – selbst wenn der Unterricht dem Grundsatz des *teaching about religion* verpflichtet sei.¹¹ Mit der bewussten Betonung der Binnendifferenz innerhalb einer religiösen Tradition wird dieses Risiko vermindert.
- Einsatz sozialer Lernformen: Das Interesse lag hier darauf, die Methode des Gruppenpuzzles einer eingehenden Prüfung zu unterziehen und zu testen, inwiefern die Methode für das Fach besonders geeignet ist. Daneben fanden Gruppen- und Partnerarbeiten statt.
- Förderung von Medienkompetenzen: Der Erwerb von Kompetenzen in der Nutzung des Internets sollte im Unterricht wo immer möglich durch Wiederholen und Üben in verschiedenen Zusammenhängen unterstützt werden. Das vorliegende Thema bietet sich an für das Recherchieren auf einer Webseite und für eine Bildersuche.
- Handlungsorientierte Lernzielkontrolle: Die angestrebte Handlungskompetenz sollte folgerichtig anhand von Handlungen und nicht durch Schreiben vertieft und überprüft werden.

3.2 Angestrebte Kompetenzen

Die unten stehende Liste basaler Kompetenzen wurde den Schülerinnen und Schülern nach der Einführung ins Thema vorgestellt (in Klammer erweiterte Kompetenzen).

Du kannst...

- Nahrungsmittel oder Speisen von vier Religionen in die Gruppe «erlaubt» und «verboten» einteilen;
- ein Menu für eine Person, die bestimmte Regeln einhält, zusammenstellen;
- Speiseregeln in eigenen Worten erklären (und begründen);
- wichtige Fachausdrücke schreiben und erklären: kosher, parve, milchig, fleischig, halal, vegetarisch, vegan;
- erklären, was einzelnen Menschen wichtig ist (ausführliche Erklärung);
- erklären, worin sich Menschen in ihrer Praxis unterscheiden (ausführliche Erklärung);
- ein Fest / einen Brauch (mehrere) von Judentum, Islam und Christentum erklären;
- zu einem Thema Bilder suchen und abspeichern;
- das Gelernte in kleinen Rollenspielen umsetzen.

⁹ <http://www.frei-denken.ch/de/tag/religion-und-kultur/passim> (bezogen am 8. 2. 2016)

¹⁰ Blickpunkt. Religion und Kultur. Unterstufe.1, Kuno Schmid et al., Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2012-2013; Blickpunkt. Religion und Kultur. Mittelstufe. 2, Mario Bernet et al., Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2013; Blickpunkt. Religion und Kultur. Sekundarstufe 1. 3, Michael Zangger et al., Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2013.

¹¹ Vgl. z.B. <http://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/die-tuecken-der-vielsprachigkeit-1.17818330> (bezogen am 8. 2. 2016)

3.3 Planung

	Teilinhalt	Methode
1	Einstieg mit Geschichte aus dem Schulalltag Vorstellung Lernziele Christliche Regeln und Bräuche	Geführtes Gespräch Stille Arbeit: Lektüre und Arbeitsblatt
2	Speiseregeln im Islam, Hinduismus oder Judentum	Einzelarbeit: Lektüre und Arbeitsblatt zu einer Religion
3	Repetition und Vertiefung der Speiseregeln der in Einzelarbeit erarbeiteten Religion	Gruppenpuzzle Expertengruppen
4	Gegenseitiges Vorstellen der verschiedenen Regeln und Bräuche; Inhalt und Problematik von Gelatine, Deklaration, Labels; Gummibärchendegustation	Gruppenpuzzle Lerngruppen Experiment: Ästhetisches Lernen
5	Klärung offener Fragen Vertiefung und Binnendifferenz der einzelnen religiösen Regeln Kurzeinführung Vegetarismus – Veganismus	Klassengespräch Rollenspiele in Gruppen Geführtes Gespräch
6	Erarbeitung Speiseregeln Veganismus	Internetrecherche mit Arbeitsblatt
7	Austausch und Vertiefung zum Veganismus; Wirkung und Arten von Gelatine und Ersatzprodukte; Fruchtputting	Klassengespräch Experiment
8	Planung eines multikulturellen Buffets mit Fotos von Speisen; Degustation Fruchtputting	Klassengespräch und Gruppenarbeit Experiment: Ästhetisches Lernen
9	Aufbau des Buffets mit Fotos von Speisen	Internet-Bildersuche und Ausdruck in Partnerarbeit
10	Überprüfung der Handlungskompetenz mit visuellem-gestalterischem Fokus Würdigung der Teller Vertiefung des Themas	Einzelarbeit Collage: Pappteller mit einem Menu für eine bestimmte Person – Angaben der Religion und binnendifferenzierende Merkmale auf der Rückseite Gespräch Spiel mit Selbstkontrolle
11	Überprüfung der Handlungskompetenz mit sprachlichem Fokus	Rollenspiele in Gruppen Beurteilung auch durch Schüler/-innen
12	Rückblick, Evaluation, Abschluss	Klassengespräch, Evaluationsbogen in Einzelarbeit

Tabelle 1: Unterrichtsinhalte und Methoden

3.4 Hinweise zu Texten und Materialien der Sequenz

Das Material für den Wissensaufbau der religiös motivierten Speiseregeln basiert auf einer Vertiefungsarbeit, welche eine Studentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich zum Thema „Heterogenität der Essensbräuche in Religion und Kultur“ geschrieben hat (Peverelli, 2014). Die darin enthaltenen ausführlichen Interviews mit Vertreter/-innen aus Judentum, Christentum, Islam und Hinduismus wurden anonymisiert, gekürzt, vereinfacht und mit notwendigen allgemeinen Informationen ergänzt.¹² Für das Christentum wurde ein aramäischer Türke interviewt, der mit seinen Eltern in die Schweiz migriert ist. Zum Judentum gab eine Frau einer alteingesessenen jüdischen Familie Auskunft. Der Vertreter des Hinduismus lebt als Mönch im Krischnatempel in Zürich. Die muslimische Interviewpartnerin wurde in der Schweiz von ihren aus der Türkei eingewanderten Eltern aufgezogen. Für den Veganismus diente ein Prospekt der Schweizerischen Veganen Gesellschaft, sowie deren Webseite (www.vegan.ch), die ebenfalls persönliche Statements in Form von Videoclips enthält. Zu allen Quellen gab es entsprechende Arbeitsblätter mit Arbeitsaufträgen und Fragen. Zur vergleichenden Bündelung der Informationen aus den Interviews bekamen die Schüler/-innen eine Tabelle mit entsprechend beschrifteten Spalten zum Ausfüllen.

Für eine variantenreiche Vertiefung gab es für jede Gruppe einen Satz mit 30 Fotokarten mit allen möglichen Nahrungsmitteln, so dass «erlaubt» und «verboten» für jede Überzeugung durchgespielt werden konnte. Zur Gruppenarbeit im Puzzleunterricht und bei den Rollenspielen erhielten die Schüler/-innen mündliche und schriftliche Anweisungen.

Da Gelatine für die jüdischen und muslimischen Speisegebote wie auch für den Veganismus bedeutsam ist, probierten wir die Anwendung und Wirkung von Gelatine gemeinsam aus, indem wir aus Multifruchtsaft einen Pudding herstellten. Zusätzlich durften die Schüler/-innen Gummibärchen in der Qualität koscher, halal und vegan mit der herkömmlichen Sorte vergleichen. So fand auch ästhetisches Lernen statt, was bei diesem Thema ja ohnehin nahe liegt.

3.5 Beschreibung der Sequenz

Der Einstieg ins Thema bildete die Geschichte eines Schulleiters einer multikulturellen Zürcher Schule, der zum Jahresende etwas Geld übrig hat und damit für das Schulhausfest bei einer Cateringfirma Apéro-Häppchen bestellt. Spätabends nach der Verabschiedung von Eltern und Kindern stellt er jedoch fest, dass viele Speisen übrig geblieben sind.¹³ Im Klassengespräch diskutierten die Kinder über mögliche Ursachen, wobei sie verdorbenes Essen, Unverträglichkeiten und religiöse Gründe in Erwägung zogen. Aus diesem Gespräch resultierte die Frage: wie sollte ein Buffet für eine multikulturelle Schule aussehen?

Mit diesem Einstieg wird der folgende Unterricht auf einer Frage aufgebaut, welche bereits die angestrebte Handlungskompetenz in der Lebenswelt deutlich macht und aufzeigt, wofür die Schülerinnen und Schüler die erworbenen Kompetenzen brauchen (vgl. Helbling, 2015, S. 272)

Um das Vorwissen der Schüler/-innen sichtbar zu machen, fragten wir sie nach ihren Kenntnissen von Speiseregeln und Traditionen im Zusammenhang mit dem Christentum. Was in der Folge an Stichworten und Erklärungen zusammen kam, entsprach in etwa dem, was als Basiswissen fürs Christentum vorgesehen war: Ostereier, Fisch am Freitag (als Variante wurde in einer Familie Spargel gegessen), Dreikönigskuchen, Nüsse und Mandarinen von St. Nikolaus, Weihnachtsgebäck. Die Stichworte hielten wir an der Wandtafel fest und ergänzten sie je mit einem Foto.

In einem nächsten Schritt wurde der Lerninhalt, beziehungsweise das Vorwissen, flexibilisiert durch die Lektüre des Interviews über christliche-türkische Speisetraditionen. Die Schüler/-innen erfuhren, dass die erwähnten Speisen und Bräuche nicht nur christlich, sondern auch kulturell geprägt sind. Sie lasen den Text als stille Arbeit und bekamen dazu ein tabellarisches Arbeitsblatt für den späteren Vergleich. Im Interviewtext markierten sie Regeln, Begründungen, religiöse Bräuche und persönliche Vorlieben des Interviewten. Damit sollten sie auf die Binnendifferenz sensibilisiert werden. Auf dem Arbeitsblatt konnten sie das im Text Markierte in Spalten geordnet eintragen.

¹² Da der Buddhismus hinsichtlich Speiseregeln weniger überregionale Merkmale aufweist und das Praktizierte oft relativ nahe bei der hinduistischen Tradition liegt, wurde er für diese Lektionsreihe weggelassen. Diese Entscheidung hatte auch einen organisatorischen Aspekt: Die Klasse war mit 13 Schüler/-innen zu klein für fünf Gruppen.

¹³ Schulleiter/-innen unter den Lesenden mögen die unbedarfte Schulleitung wohlwollend verzeihen.

Für den Gruppenpuzzle-Auftrag standen Judentum, Islam und Hinduismus zur Auswahl.¹⁴ Der Auftrag zum Lesen und Bearbeiten des Textes lautete hier genau gleich wie beim Christentum – damit wurde auch die überfachliche Kompetenz der Erschliessung eines Textes geübt. Dieser Auftrag wurde als Hausaufgabe erledigt und in der nächsten Stunde tauschten die Schüler/-innen in den drei Expertengruppen ihre Ergebnisse aus und ergänzten sie. Anhand der Fotokarten konnte das Erarbeitete visuell dargestellt werden (Abb. 1).



Abb. 1 Fotolegeset einer Gruppe arrangiert zum Islam (mit Fehler)

In einem nächsten Schritt übertrugen die Schüler/-innen in den Expertengruppen die Merkmale der für sie bisher erarbeiteten zwei Religionen (das Christentum und je Expertengruppe eine weitere Religion) auf das tabellarische Arbeitsblatt. Dieser Schritt war als Hilfe zum Vergleich gedacht. (Abb. 2)



Abb. 2 Arbeit mit dem Fotolegeset während des Gruppenpuzzles

¹⁴ Der Buddhismus wurde weggelassen, da sich das vorliegende Interview weniger eignete und da der Buddhismus weniger überregionale Gemeinsamkeiten aufweist als die andern besprochenen Religionen. Zudem war die Klasse für eine weitere Gruppe zu klein.

Zur Vorbereitung auf den Austausch erhielten die Gruppen mündliche und schriftliche Anleitungen, um sich auch die Vermittlung ihres Wissens zu überlegen. In der folgenden Stunde bildeten je vier Expert/-innen eine Lerngruppe und tauschten hier ihr Wissen aus. Auch die Fotokarten konnten zur Visualisierung eingesetzt werden. Dabei zeigte sich bald, dass die Schüler/-innen trotz allen Bemühungen, eben dies zu vermeiden, ihre Vermittlung auf das gegenseitige Diktieren, was in die Tabelle einzufüllen sei, reduzierten. Hier intervenierten wir und wiesen darauf hin, dass es darum gehe, die Lernziele zu erreichen und nicht bloss die Arbeitsblätter zu füllen. Das wirkte ein wenig, aber nicht im gewünschten Mass. Zum Abschluss verglichen und degustierten wir Gummibärchen, welche sowohl in Koscher- als auch in Halal-Qualität erhältlich sind.

Aufgrund der nicht ganz befriedigenden Erfahrung mit dem Austausch in den Lerngruppen klärten wir in der nächsten Stunde offene Fragen in einem Klassengespräch. Hier zeigten sich die Schüler/-innen sehr interessiert und tauschten mehr und engagierter aus als in den Lerngruppen. Um das erarbeitete Wissen nun auch in einem gegebenen Kontext umzusetzen, bekamen Kleingruppen je eine Situation für ein Rollenspiel, das sie kurz übten und danach der Klasse vorspielten. Mit dem Rollenspiel sollte geklärt werden, ob die Schüler/-innen wirklich anwenden konnten, was sie in die Tabellen eingefüllt hatten und ob sie die Binnendifferenz verstanden hatten. Sie bekamen folgende Zielvorgabe: Ihr spielt der Klasse ein Rollenspiel vor, in dem sich zeigt, dass Menschen, die der gleichen Religion angehören, die Speiseregeln ihrer Religion ganz unterschiedlich umsetzen.

- Situation 1: Am Grümpelturnier. Vor dem Grill und der Getränkeausgabe am Grümpelturnier wartet eine Schlange von Leuten. Sie kommen ins Gespräch.
- Situation 2: Im Restaurant. Drei Personen sind miteinander im Selbstbedienungsrestaurant. Sie stehen vor den Auslagen und diskutieren, wer was nehmen möchte.
- Situation 3: Im Supermarkt. Mutter und Tochter / Ein Ehepaar ist im Supermarkt am Einkaufen. Sie haben nächste Woche die ganze Verwandtschaft zu Besuch und debattieren über mögliche Menus.

Die Rollenspiele waren nicht nur sehr aufschlussreich, sondern auch unterhaltsam. Es wurde dabei deutlich, dass die Lernbereitschaft erheblich gesteigert ist, wenn der Unterricht auch unterhaltsam ist. Überdies kam heraus, was den Schüler/-innen noch unklar war und wo sie noch Unterstützung brauchten. Beispielsweise spielte sich im Supermarkt folgende Szene ab: «Guten Tag, ich hätte gerne ein Kilo von diesem Fisch». «Gerne», der Verkäufer beginnt zu hantieren. «Nein, nein, lassen Sie die Schuppen ruhig dran, wissen Sie, wir sind Juden, wir essen nur Fische mit Schuppen.» Anhand einiger Fotos thematisierten wir später, welche Fische keine Schuppen haben und dass man auch Fische mit Schuppen ohne Schuppen essen kann.

In einer anderen Gruppe wurde Fleisch gekauft. Der Kassierin fiel das Halal-Label auf und sie fragte ihren Kunden interessiert: «Sind sie Islamist?» Entrüstet antwortete dieser: «Das geht Sie gar nichts an!» Anhand dieser Szene konnte die Begriffsklärung Muslim – Islamist vorgenommen werden. Auf die Frage, was sie denn zur Antwort des Kunden fänden, antworteten mehrere Schüler/-innen, man solle doch zu seiner Religion stehen, das sei eine freundliche Frage gewesen, so unhöflich gehe man nicht miteinander um. Erst nach einer Weile meinte ein Mädchen fragend: «Aber es gibt doch so etwas wie eine Privatsphäre...?»

Die Stunde endete mit der Herstellung des Fruchtpuddings.

Der Einstieg in die nächste Lektion fand als Lehrgespräch statt, in dem wird den Unterschied zwischen Vegetarismus und Veganismus herausarbeiteten. Um sicherzustellen, dass auch das hierzu erarbeitete Wissen dem Schweizer Kontext entspricht (BID, 2008, S. 4), bearbeiteten die Schüler/-innen die Webseite der Schweizer Gesellschaft für Veganismus. Diese Seite enthält verschiedene Portraits, welche bezüglich Persönlichkeit und Binnendifferenz den Interviewtexten zu Christentum, Judentum, Hinduismus und Islam recht nahe kommen. Das Arbeitsblatt, das die Schüler/-innen erhielten, war so strukturiert, dass sich die Ergebnisse einfach mit den Ergebnissen aus den Interviewtexten vergleichen liessen. Dieser Auftrag fand als Hausaufgabe statt, was neben zeitlichen auch organisatorische Gründe hatte. Die Schüler/-innen kamen danach gut informiert in die Stunde. Wir Lehrpersonen waren gefasst auf kritische Rückfragen – allenfalls auch seitens der Eltern – da die Webseite auch Filme bietet, die zwar gut dokumentiert, altersangemessen und vertretbar sind, jedoch starke Emotionen wecken, wie beispielsweise die Vergasung männlicher Küken. Es gab keine solchen Reaktionen, jedoch waren die Arbeitsblätter gründlich bearbeitet und da und dort hatte wahrscheinlich ein Gespräch mit betreuenden Personen stattgefunden, wie die teilweise

ausführlichen Erklärungen zeigten.¹⁵

Die darauf folgende, geführte Instruktion hatte zum Ziel herauszuschälen, inwiefern sich religiös motivierte Speiseregeln von ethisch motivierten unterscheiden: Tue ich etwas, weil es in der Bibel, im Koran steht, es ein Gesetz meiner Religion ist, weil es meine Familie einfordert und schon immer so gemacht hat oder tue ich es, weil ich mich aus freien Stücken dafür entschieden habe? Im Laufe des Gesprächs wies ein aufmerksamer Schüler zu Recht darauf hin, dass auch Veganismus nach einer Weile zum (ungeschriebenen) Familiengesetz und zur Tradition werden kann.¹⁶ Das Klassengespräch wurde durch die Kostprobe des Fruchtpuddings abgerundet. Dabei repetierten wir nochmals, welche Gruppen keine herkömmliche Gelatine essen. Da die Schüler/-innen nun über die Inhalte von Gelatine informiert waren, zeigten einige eine deutliche Abneigung, den Pudding zu probieren.

Trotz den erfreulichen Ergebnissen der Rollenspiele entschieden wir, den Kindern zur Vorbereitung auf die Lernzielkontrolle nochmals einen kurzen Text zu den Speiseregeln der besprochenen Gruppen abzugeben. Alternativ hätte man die unterdessen korrigierten Arbeitsblätter gemeinsam besprechen und ergänzen müssen.

Die zweite Hälfte der Sequenz war der Anwendung des Erarbeiteten gewidmet. Wir blendeten zurück zum Schulleiter, der ein Buffet für seine multikulturelle Schule bestellen möchte. Worauf müsste er achten? Welche Speisen kämen in Frage? Die Schüler/-innen wurden in drei Gruppen eingeteilt und erstellten Listen mit geeigneten Speisen für alle besprochenen Gruppen: Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Veganismus. Um das spätere Vorbereiten des Buffets zu erleichtern, bearbeiteten die Gruppen je einen Teil des Buffets: warme Speisen, kalte Speisen, Desserts. In Partnerarbeit suchten die Schüler/-innen Bilder zu je zwei Speisen, formatierten sie, druckten sie aus und schnitten sie zurecht. Auf bunten Papptellern wurde das reichhaltige Buffet aufgetischt. Natürlich wäre es naheliegend und auch sinnlicher, ein paar Speisen selber zu kochen und zu probieren. Allerdings müssten hierfür die erforderlichen Kompetenzen vorhanden sein, sowie zeitliche und finanzielle Ressourcen.

Wir informierten die Schüler/-innen, dass ihre Arbeit sowohl inhaltlich als auch gestalterisch bewertet würde. Sie zogen auf einem Los die Gruppe, der ihr Individuum angehörte. Ob dieses die jeweiligen Speisegebote liberal oder strikt einhielt, durften sie selbst entscheiden. Sie notierten Zugehörigkeit mit binnendifferenzierenden Ergänzungen auf der Rückseite des Tellers, so dass ihre Arbeit überprüfbar war (vgl. Abb. 3 und 4).

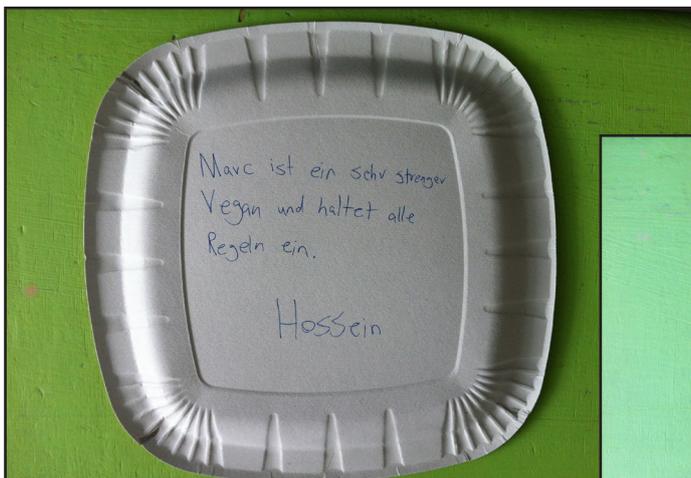


Abb. 3 und 4: Papierteller-Collage mit Menuevorschlag und Angaben zu Religion und Binnendifferenz auf der Rückseite

¹⁵ Eine solche Hausaufgabe kommt auch dem Anliegen nach, die Eltern an dem in Zürich immer noch relativ neuen Schulfach Anteil nehmen zu lassen und sich vom Sinn als auch von der Herangehensweise ein Bild zu machen. Diese Idee steht unter anderem auch hinter der Konzeption der Zürcher Lehrmittel Blickpunkte 1-3 (vgl. oben Anm. 2); auch die Eltern sollen zur religionskundlichen Entdeckung der Lebenswelt eingeladen werden.

¹⁶ Es wäre interessant zu untersuchen, inwiefern sich eine religiös motivierte von einer ethisch motivierten Einschränkung des Speiseplans in der Ausgestaltung der Familientraditionen über die Generationen hinweg unterscheidet. Gegenwärtig ist der Veganismus als Bewegung zu jung, um dies festzustellen. Werden sich gewisse Speisen anlässlich bestimmter Feste etablieren, auch wenn kein religiöser Festkalender vorliegt?

Bei der Papierschlacht am kalten Buffet zeigte sich – wie in Realität auch – das Problem der Inhaltsdeklaration. «Ist dieser Burger aus Rindfleisch? Ist dieses Poulet kosher?» Um hier noch realistischer zu unterrichten, müssten sowohl Fotokarten als auch die Speisen auf dem Buffet mit kleinen Symbolen gekennzeichnet sein. In jedem Fall zeigt diese Schwierigkeit anschaulich, wie vielschichtig die Thematik ist. Mit einem Einschub über Labels und Deklarationen könnte man die Lektionenreihe gut um eine Einheit erweitern.

Bald waren die Schüler/-innen an ihrem Platz mit Kleben beschäftigt. Sie waren mit ihren Tellern sehr schnell fertig. Wollte man hier eine grössere gestalterische Leistung erzielen, müsste dies entsprechend thematisiert und bei der zeitlichen Planung berücksichtigt werden.

Eine nochmalige Überprüfung des Gelernten fand nun statt, indem die Schüler/-innen die Teller durchgingen und sich überlegten, wer das Aufgeklebte essen könnte. Ihre Einschätzung konnten sie mittels Wenden der Teller selbst überprüfen.

Mit dieser Lernzielkontrolle wurde das angeeignete Wissen überprüft, und es fand eine handelnde Anwendung statt. Die erste Planung der Sequenz sah hier das Ende vor. Jedoch war schon im Verlauf der ersten Serie von Rollenspielen deutlich geworden, dass die szenische Umsetzung viel mehr und vielseitigere Kompetenzen verlangt und dass sie als formative Kontrolle offenbart, was verstanden wurde und was nicht. So entschieden wir uns für eine ergänzende Lernzielkontrolle anhand von weiteren Rollenspielen, wiederum mit teilweise vorgegebenen Situationen, um die Themen leicht zu steuern und trotzdem Spielraum für Kreativität zu lassen. Um die Schüler/-innen zu beteiligen und für Qualitätsmerkmale zu sensibilisieren, durften sie ihre Rollenspiele auch gegenseitig bewerten.

Die vorgegebenen Sequenzen waren die folgenden:

1. Ein Veganer und ein Hindu stehen an einem Take-away-Stand und kommen ins Gespräch über Fleischkonsum.
2. Eine christliche Veganerin und eine christliche Allesesserin stehen im Supermarkt an der Kasse und diskutieren über Fleischkonsum.
3. Eine Christin und eine Muslimin sprechen über das Fasten.
4. Drei Kinder, ein Muslim, eine Jüdin und eine Veganerin, stehen vor einem Regal mit Süssigkeiten.
5. Zwei Freunde, ein religiöser Muslim und ein religiöser Jude, planen eine gemeinsame Party. Da sie viele japanische Freunde haben, planen sie auch Fisch ein.
6. Der Schulleiter am Telefon mit dem Catering Service, der etwas schwer von Begriff ist.

Vorgängig zum Einüben in Dreiergruppen wurde in der Klasse nochmals thematisiert, welche Merkmale ein gutes Rollenspiel kennzeichnen und worauf besonders zu achten ist. Darauf wurde in jeder Ecke des Zimmers geübt, vorgespielt, kritisiert und besprochen. Für die Beurteilung bekamen die Schüler/-innen ein vorbereitetes Formular, auf welchem die zuvor besprochenen Kriterien aufgelistet waren. Ihre Bewertung erfolgte anonym.

Besonders raffiniert hat eine Gruppe die Aufforderung, ihr erworbenes Wissen in die Rollenspiele einzubauen, umgesetzt. Die Szene spielt an der Kasse eines Supermarkts. Wiederum reagiert die Person an der Kasse auf die Waren in Halal-Qualität mit der Frage, ob der Kunde Islamist sei. „Nein“, erwidert dieser, „ich bin Muslim. Wissen Sie, ein Islamist ist ein Fanatiker. Das bin ich nicht.“

Die gegenseitige Bewertung nahmen die Schüler/-innen sorgfältig und interessiert vor, wobei sie sich insgesamt wohlgesonnen waren und die Spannbreite der möglichen Punktezahlen nicht voll ausschöpften.

Für die Bewertung der Rollenspiele wurden die Einschätzung der Lehrerinnen und jene der Schüler/-innen etwa gleich berücksichtigt, wobei die Tendenz in den meisten Fällen dieselbe war. Die Schlussnote, die für das bevorstehende Zeugnis relevant war, setzte sich für jedes Kind zur Hälfte aus dem Pappteller und zur Hälfte aus der Note für das Rollenspiel zusammen, wobei alle Schüler/-innen einer Rollenspielgruppe dieselbe Note für die Darbietung erhielten.

Zum Abschluss der Unterrichtssequenz erhielten die Schülerinnen einen Evaluationsbogen, den sie mit oder ohne Namen abgeben konnten. Zusätzlich fand eine Austauschrunde in der Klasse statt. Dabei wurden zwei Dinge deutlich: Sowohl das Thema als auch die gewählten Lernzielkontrollen wurden von den Sechstklässlern positiv bewertet. Die Arbeit im Gruppenpuzzle hingegen empfanden viele Schüler/-innen als anstrengend oder langweilig. Trotzdem fiel das Gesamturteil bei den meisten Kindern positiv aus: „Die Tests waren sehr speziell und sehr spannend.“ „Die Teller gestalten fand ich toll.“ „Die Rollenspiele haben mir gut gefallen, weil wir dort etwas selber erfinden durften und reden konnten.“ „Ich fand es toll, dass wir immer wieder Experimente gemacht haben, mit der Gelatine und mit den Gummibärchen.“ Schwierig, wenn auch interessant, fanden mehrere Schüler/-innen die Bearbeitung der Interviewtexte mit verschiedenen Farben. Als langweilig bewertet wurde vor allem die Aufbereitung des Wissens: „Dass wir so viele Arbeitsblätter gemacht haben, ich hätte lieber mehr Rollenspiele gemacht.“ „Manchmal war es anstrengend, so lange einfach nur zuzuhören.“ „Das Wissen über die einzelnen Religionen in Gruppen auszutauschen war langweilig.“ Diese Feedbacks zeigen, dass soziale Lernformen von Schüler/-innen nicht per se als attraktiv empfunden werden und dass das Zustandekommen eines interessanten Gruppengesprächs unterstützt und geübt werden muss.

6 Schlussfolgerung und weiterführende Fragestellung

Aus meiner Sicht als Lehrperson hat sich das Thema für diese Altersstufe sehr gut geeignet. Denkbar ist es auf jeden Fall auch für die Sekundarstufe. Der starke Lebensweltbezug hat sich bewährt, um das Interesse der Schüler/-innen zu wecken. Die Diskussion am Papierbuffet und die Ausgestaltung der Rollenspiele haben die Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit den Lerngegenständen auf mehreren Ebenen sichtbar gemacht. Sowohl das Vorhaben, die Binnendifferenz zu thematisieren als auch das Anliegen, säkulare Weltansichten im Fach „Religion und Kultur“ gleichwertig neben religiösen Traditionen mit zu berücksichtigen gelangen in dieser Sequenz gut. Für beides ist das Thema Essen ausserordentlich dankbar.

Die Ergebnisse der Gruppenpuzzle-Arbeit hingegen lagen unter den Erwartungen. Die folgenden Überlegungen sollen dazu beitragen, den Blick auf wesentliche Rahmenbedingungen für diese Methode zu schärfen. Das Gruppenpuzzle scheint dem Fach zu entsprechen; dass man dieselbe Sache unterschiedlich praktizieren und begründen kann, ist grundlegend für das Verständnis verschiedener religiöser und kultureller Traditionen. Auch im Hinblick auf den Lehrplan 21, der die Perspektive „Religionen“ auf die Welt als eine von mehreren möglichen Betrachtungsweisen versteht,¹⁷ scheint das Gruppenpuzzle eine ideale Methode zu sein. Trotz der sorgfältigen Aufbereitung des Textmaterials gelang es jedoch nur wenigen Schüler/-innen, alle relevanten Informationen zu finden, zu markieren und anschliessend in der Lerngruppe gewinnbringend weiterzugeben. Dies wäre aber die Voraussetzung für den Lernzuwachs aller Schüler/-innen. Das Herausfiltern wichtiger Information aus einem längeren Text ist sicher auch in einer lernstarken Klasse 8H (6. Klasse) noch eine Herausforderung.¹⁸

Die Evaluation legt nahe, dass das Attribut „langweilig“ weniger dem Inhalt geschuldet war als der Tatsache, dass die Schüler/-innen die Methode zuvor nicht kannten und sich darin zuerst zurechtfinden mussten. Da in der Lerngruppe die Verantwortung an den einzelnen Schüler / die einzelne Schülerin delegiert ist, muss der Inhalt so dargestellt sein, dass alle Schüler/-innen ihn – zumindest nach dem Austausch in der Expertengruppe – verstehen. Eine an der ETH Zürich durchgeführte und in der Zwischenzeit publizierte Studie zeigt, dass der Erfolg des Gruppenpuzzles gesteigert wird, wenn alle Schüler/-innen im Voraus die gleiche Basisinformation erhalten (Deiglmayr & Schalk, 2013, S. 382). Diese Kerninformation sollte nach Deiglmayr nicht zersplittert werden, sondern nur die weiterführenden Zusatzinformationen. Im vorliegenden Fall wäre wohl eine vorausgehende Erarbeitung der Speiseregeln für den Mainstream der besprochenen Gruppen günstiger gewesen, um dann im Gruppenpuzzle die aus den Interviews hervorgehende Binnendifferenz herauszuarbeiten.¹⁹ Zusätzlich hängt der Erfolg der Expertengruppe davon ab, ob sich die Gruppe Zeit nimmt, sicherzustellen, dass alle Expert/-innen denselben Wissensstand und eine Vorstellung davon haben, wie die Inhalte vermittelt werden sollen (vgl. Wiechmann, 2011, S. 55-60). Beides erfordert eine sehr hohe Sozialkompetenz aller Schüler/-innen. Diese Ausführungen zeigen, wie anspruchsvoll das Gruppenpuzzle als Methode ist und dass es nur erfolgreich eingesetzt werden kann, wenn es immer wieder geübt und zusammen mit den Schüler/-innen reflektiert wird.

¹⁷ Vgl. http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1E_Einleitende_Kapitel_NMG.pdf, S.2 (bezogen am 4.2.2016).

¹⁸ Mit einem grösseren Zeitbudget hätten man auch erwägen können, die Schüler/-innen im Sinn einer realen Begegnung selbst die Interviews machen zu lassen. Allerdings wäre auch dann und selbst mit einem standardisierten Fragebogen die Aufbereitung der gewonnenen Information für die Weitergabe anspruchsvoll gewesen.

¹⁹ Denkbar wäre auch ein erstes Gruppenpuzzle zur Erarbeitung der Regeln des Mainstreams jeder Religion/Gruppe, um in einer zweiten Runde die Binnendifferenzierung vorzunehmen.

Im Verlauf der Sequenz habe ich meine Aufmerksamkeit auf die Methode des Rollenspiels gelenkt. Da das Fach „Religion und Kultur“ auf die Handlungskompetenz zielt, liegt im Einüben von Handlungen und Verhaltensweisen grosses Potenzial. Bereits die erste Serie von Rollenspielen hat, wie beschrieben, gezeigt, wo Lerngewinne und wo Missverständnisse oder Unklarheiten lagen. Diese konnten einfach aufgegriffen und geklärt werden. Jedoch hätte man hier weiter vertiefen und üben können. Beispielsweise könnten Redewendungen, welche man benutzt, um jemanden nach seiner Religion zu fragen, vertieft werden. Immer wieder hört man – selbst bei Studierenden – die Frage: «Glauben sie an die Kirche oder ... an den Islam?» Gerade eine gewandte Sprechkompetenz kann nirgendwo besser als im Rollenspiel geübt werden. Auch ist es in der szenischen Umsetzung durch kleine Gruppen (ohne Statisten) für die spielenden Kinder kaum möglich, nicht oder nur kopierend teilzunehmen. Weitere Vorteile sind, dass den meisten Kindern Rollenspiele Spass machen und dass komische Szenen sowohl Schüler/-innen als auch Lehrpersonen zum Lachen bringen, was der Freude am Unterricht nur zugutekommt.

Ich bin interessiert, Rollenspiele auf verschiedenen Altersniveaus und in verschiedenen Lernsettings als Vertiefung und zur Überprüfung der Lernziele im religionskundlichen Unterricht zu testen.²⁰ Natürlich eignet sich nicht jedes Thema gleich gut, wobei die entscheidende Frage vermutlich nicht lautet, welches Thema sich eignet, sondern welche Situation aus der Lebenswelt sich eignet, um ein spezifisches Thema szenisch darzustellen.



Zur Autorin

Dr. phil. Olivia Franz-Klauser hat vier Jahre lang an der PH Zürich Fachdidaktik „Religion und Kultur“ gelehrt und ist Mitglied des Fachbereichs „Religion und Kultur“ sowie der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie unterrichtet an einer Unterstufe die Fächer „Mensch und Umwelt“ sowie „Religion und Kultur“ und leitet das Archiv der Pädagogischen Hochschule Zürich.
olivia.franz@phzh.ch

Literatur

Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*, Weinheim: Juventa.

BID Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008). *Religion und Kultur. Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Daiglmayr, A. & Schalk, L. (2013). *Superficial, rather than true, knowledge interdependence in collaborative learning fosters individual knowledge transfer*. Am 29.1.2016 bezogen von: <http://mindmodeling.org/cogsci2013/papers/0094/paper0094.pdf>

²⁰ Wer an einem Austausch oder am verwendeten Arbeitsmaterial interessiert ist, kann sich gerne per Mail bei der Autorin melden.

- Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts. Religiöser und religionskundlicher Unterricht, in: S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. (S. 188–202). Bern: hep.
- Helbling, D. (2015). Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Perspektive von «Natur, Mensch, Gesellschaft» im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. (S. 262-278). Bern: hep.
- Hertig, N. & Israelitische Cultusgemeinde Zürich (Hg.) (2012). *Was i(s)st Religion? Rezepte, Traditionen, Rituale, Tabus*. Zürich: Werd.
- Kuruwita, P. (2010). *Serendip. Die echte Sri Lanka-Küche*, München: Christian.
- Leonhard, R. & Müllener, J. (2008). *Unterrichtsformen konkret. Effizient und erfolgreich mit Heterogenitäten umgehen*. Zug: Klett und Balmer.
- Oeser, E. (2004). *Hund und Mensch. Die Geschichte einer Beziehung*. Darmstadt: Primus.
- Peverelli, J. (2014). *Heterogenität der Essensbräuche in Religion und Kultur. Theoretische Hintergründe, Einblicke in die Praxis und Anwendungsmöglichkeiten zur Förderung der Verständigungskompetenz im schulischen Kontext. Vertiefungsarbeit zu Standard 4, Heterogenität*. PH Zürich, Fachbereich Religion und Kultur, Zürich: unpubliziert.
- Wiechmann, J. (2011). *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim: Beltz.