

# Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde  
des Religionspädagogischen Instituts Loccum

rpi  
loccum

ISSN 1435-8387

Ausgabe 4/2020

## Spiel

Christoph Wulf  
Zur Anthropologie des Spiels

Silke Leonhard  
Passion spielen? Religions-  
pädagogisch-performative  
Gedanken

Arwed Marquardt  
Leichtkontaktboxsport.  
Kampfsport und Kampfspiel  
in der Schule



EVANGELISCH-LUTHERISCHE  
LANDESKIRCHE HANNOVERS



editorial   <i>Silke Leonhard</i> . . . . .	3
<b>➤ GRUNDSÄTZLICH</b>	
Zur Anthropologie des Spiels   <i>Christoph Wulf</i> . . . . .	4
Schon wieder nur gespielt? Die Bedeutung des Spiels in der frühkindlichen Entwicklung   <i>Ulrike Labuhn</i> . . . . .	9
Spiel und Inklusion   <i>Ulrich Heimlich</i> . . . . .	14
Das Spiel in Bibel und Theologie   <i>Andreas Behr</i> . . . . .	18
Passion spielen? Religionspädagogisch-performative Gedanken   <i>Silke Leonhard</i> . . . . .	23
Didaktik und Spiel   <i>Till Meyer</i> . . . . .	27
<b>➤ NACHGEFRAGT</b>	
Nachgefragt bei Kindern: Was spielst du am liebsten? . . . . .	31
Warum ich Doppelkopf so mag   <i>Matthias Hülsmann</i> . . . . .	33
Mein Lieblingsspiel: Puzzle   <i>Kirsten Rabe</i> . . . . .	34
Mein Lieblingsspiel: True Stories   <i>Christina Harder</i> . . . . .	35
<b>➤ PRAKTISCH</b>	
GESPIELT: Family Memo von Leona Games   <i>Kirsten Rabe und Lena Sonnenburg</i> . . . . .	37
GEKLICKT: kirche-entdecken.de   <i>Kirsten Rabe</i> . . . . .	38
GELESEN: Hermann Hesse: Der Steppenwolf   <i>Kirsten Rabe</i> . . . . .	40
GEHÖRT: spiele-podcast.de   <i>Christina Harder</i> . . . . .	42
Energizer, nicht nur für den Religionsunterricht   <i>Lena Sonnenburg</i> . . . . .	ab 41
„Ich frage mich...“ – Godly Play als spielerischer Zugang zur Bibel und zum Glauben   <i>Marie Sophie Kitzinger</i> . . . . .	43
Spielen im Religionsunterricht   <i>Arthur Thömmes</i> . . . . .	49
Türen auch zu schwierigen Themen öffnen. Darstellendes Spiel im Religionsunterricht und in der Konfi-Arbeit   <i>Tanja König und Christina Harder</i> . . . . .	53
Bewegung und Tanz: Ausdrucksform des Glaubens. Bibliotanz zu Psalm 30 für den Sekundarbereich I und Konfi-Arbeit   <i>Astrid Thiele-Petersen</i> . . . . .	59
Leichtkontaktboxsport. Kampfsport und Kampfspiel in der Schule   <i>Arwed Marquardt</i> . . . . .	65
Spielend Mensch sein vor Gott. Eine Predigt über Mt 18, 1-3   <i>Martina Rambusch-Nowak</i> . . . . .	69
Drei spielerische Zugänge zur Bibel. Ideen für die Gemeindepädagogik   <i>Andreas Behr</i> . . . . .	70
<b>➤ INFORMATIV</b>	
Spiel im Film. Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste   <i>Nicole Schwarzer</i> . . . . .	72
Buch- und Materialbesprechungen. . . . .	76
In eigener Sache: Herzlich willkommen am RPI Loccum! Claudia Seiler und Dr. Arwed Marquardt verstärken das Team . . . . .	79
In eigener Sache: Gegen Ende dieses Jahres. Ausblick auf das Halbjahresprogramm Januar bis Juli 2021 . . . . .	80
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche. . . . .	81
Impressum. . . . .	83



Wie Sie wohl auf **2020** blicken? Ein Jahr geht zu Ende, dessen Begreifen nicht nur Kraft, sondern auch Zeit und andere Sprache braucht. Eine neue Ernsthaftigkeit, ja Existenzialität hat sich ins Leben gedrängt. So vieles muss dem skeptischen und besorgten Blick durch die Pandemiebrille überhaupt standhalten: **Freiheit**, Demokratie, Vertrauen, Hoffnung, dass wir auch im Bewusstsein der Unverfügbarkeit mit dieser umgehen lernen – hier und in der Welt. Zuweilen fehlen uns Energie und Worte dafür, diese Spannungen auszuhalten. Und manchmal gibt es ein breites, erleichtertes **Aufatmen** – so wie heute, am Abend des 7. November.

Inmitten aller Anstrengungen spielen wir das Heftthema **Spiel** in verschiedene konzeptionelle Ecken der Religionspädagogik hinein. Spielen gehört zum **Menschsein** dazu; der Mensch gestaltet das Spiel und seine **Regeln** – der Anthropologe Christoph Wulf entfaltet die entsprechenden Prinzipien, Strukturen und performativen Handlungen in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung. Auf die **Entwicklungspsychologie** des Spiels und seine elementarpädagogischen Konsequenzen geht Ulrike Labuhn mit Blick auf die frühe Kindheit ein. Zusammenhänge mit Inklusion werden von Ulrich Heimlich aufgegriffen und auf **inklusive Spielförderung** übertragen. In der Bibel und in einigen **theologischen Topoi** können Früchte des Spiels geerntet werden, zeigt Andreas Behr. Ich konturiere am Beispiel des performativen Passions-Spiels einige Aspekte von **Spiel in religiöser Bildung**. Und mit dem Spieleentwickler Till Meyer werden **didaktische Fragen** auf den Kopf gestellt.

Was spielen Sie am liebsten? Die Nachfragen mögen Sie anregen, Ihren eigenen Spieltrieb und zugleich dessen Reflexion anzukurbeln. Für

die Praxis finden Sie zusätzliche **Energizer**, die Ihnen für Ihre Arbeit vor Ort oder auch einfach so als **Unterbrechung** dienen. Nicht alle Praxisanregungen setzen körperlich-räumliche Distanz voraus, sondern beinhalten Elemente, auf die wir in leiblicher Begegnung wieder hoffen dürfen.

Wir zeigen Ihnen auch, was bei uns im neuen Jahr auf dem **Spielplan** steht. Ein ganzes Jahr im Voraus wirklich zu planen, erscheint uns gegenwärtig zu gewagt. Wir fahren etwas mehr auf Sicht und nehmen konkreter das erste Halbjahr in Augenschein. Ihrem Pelikan beigelegt ist daher ein Flyer für das kommende **erste Halbjahresprogramm 2021**. Am Ende dieses Jahres danken wir ganz besonders für Ihre finanzielle Unterstützung unserer Arbeit und freuen uns über Fortsetzungen.

Welches **Krippenspiel** lässt uns in diesem Jahr schauen, was Weihnachten ausmacht? Vielleicht fangen wir mit dem inneren Auge an und rufen uns diverse Perspektiven auf die Welt in Erinnerung. Auf unserer Website finden Sie auch Anregungen zur Gestaltung der Advents- und Weihnachtszeit.

Zusammen mit der Redaktion und mit dem ganzen RPI wünsche ich Ihnen ein gesegnetes **Weihnachtsfest** in Frieden und Freiheit – kommen Sie gesund in ein neues, hoffnungsvolles Jahr! Herzlich,

Ihre

*Silke Leonhard*

PD Dr. Silke Leonhard  
Rektorin

CHRISTOPH WULF

# Zur Anthropologie des Spiels

## Das Spiel als Bedingung des Menschen

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ In diesem Satz seiner Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* bringt Friedrich Schiller die anthropologische Bedeutung des Spiels zum Ausdruck.<sup>1</sup> Johan Huizinga entwickelt sie im *Homo ludens* im 20. Jahrhundert weiter.<sup>2</sup> Nach seiner Auffassung sind Spiele freiwillige Handlungen, die ihr Ziel in sich selbst haben und sich von den Handlungen in der normalen Alltagswelt unterscheiden. Im Spiel bildet der Mensch seine kulturellen Fähigkeiten aus; hier erzeugt er sich als Individuum, bringt er Emotionen zum Ausdruck und vollzieht einen kreativen Umgang mit den Anforderungen der Außenwelt. Im Spiel knüpfen Menschen soziale Beziehungen, entwickeln sich und schaffen Gemeinschaft und Kultur. Spiele sind unterschiedlich und vielfältig; ihre Zahl ist nicht begrenzt. Immer wieder werden neue Spiele erfunden; sie zu klassifizieren, stößt auf große Schwierigkeiten.

„Spiel“ leitet sich ab vom althochdeutschen „spil“ mit der Bedeutung Tanzbewegung. Spiel ist eine Bewegung, eine Tätigkeit, die keinen Zweck verfolgt, sondern die darauf zielt, Vergnügen und Freude zu machen. Auch wenn das Spielerische bzw. Ludische für die kreative Gestaltung von Arbeit und zielgerichteten Tätigkeiten erforderlich ist, wird das Spiel nicht durch die Logik der Arbeitswelt bestimmt. Im allgemeinen ist es weder instrumentell noch auf Nut-

zen ausgerichtet. Als Tätigkeit und Bewegung ist es körperlich und sinnlich. In der Kindheit und Jugend trägt es zur Entwicklung des Körpers und der Sinne bei.

Im „freien Spiel“ werden die Regeln von seinen Teilnehmer\*innen im Verlauf des Spielens erfunden. Für die Entwicklung der Einbildungskraft und eines kommunikativen praktischen Wissens kommt den Spielen in der Kindheit und in der frühen Erziehung der Kinder erhebliche Bedeutung zu. Kaum weniger wichtig sind in diesen Jahren Funktions- und Lernspiele.

Viele Spiele beruhen auf Regeln. Zu ihnen gehören beispielweise Gruppen- und Mannschaftsspiele (Fußball, Handball, Volleyball). Sie sind für die Erzeugung von Gemeinschaft und die Herausbildung der Kooperationsfähigkeit von zentraler Bedeutung.

Da viele Spiele und ludische Arrangements häufig körperliche Inszenierungen und Aufführungen sind, haben sie oft mehr soziales Gewicht als bloße Diskurse. Mit ihrer Körperlichkeit bringen die Spielenden mehr ein als lediglich sprachliche Kommunikation. Dieses Mehr wurzelt in der Materialität ihrer Körper und der in ihr begründeten Existenz der Menschen. Mit der Inszenierung und Aufführung von Spielen werden Differenzen bearbeitet und Gemeinsamkeiten geschaffen. Menschen inszenieren sich, ihre Beziehungen zu anderen im Spiel. Indem Spiele zum Mitspielen einladen, laden sie dazu ein, die sich in ihnen zeigenden Strukturen als gegeben zu akzeptieren. Wer die Einladung zum Mitspielen in einer Gemeinschaft nicht annimmt, gliedert sich aus, wird ausgeschlossen und kann zum Sündenbock und damit zur Projektionsfläche von Negativität und Gewalt werden.

”

Spiele sind freiwillige Handlungen, die ihr Ziel in sich selbst haben und sich von den Handlungen in der normalen Alltagswelt unterscheiden.

“

<sup>1</sup> Vgl. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*.

<sup>2</sup> Huizinga, *Homo ludens*.



## Prinzipien des Spiels

Immer wieder wurde versucht zu verstehen, was Spiele sind und wie sich die Vielfalt der Spiele begreifen lässt. Einen interessanten Vorschlag, die Mannigfaltigkeit der Spiele zu strukturieren, hat Roger Caillois gemacht, der davon ausgeht, dass sich Spiele dadurch unterscheiden lassen, dass sie sich einem oder mehreren der folgenden Prinzipien zuordnen lassen.<sup>3</sup>

- *Agon*: Hier sind Wettkampfspiele gemeint, in denen es darum geht zu gewinnen. Wie im Schachspiel oder im Fußballspiel stehen sich zwei Gegner gegenüber, die jeweils versuchen, den\*die andere\*n zu besiegen. Man will sich mit dem\*der Gegner\*in messen und dadurch die eigene Stärke erfahren. Traditionellerweise werden diese Spiele häufiger von Jungen bzw. Männern gespielt, wobei sich diese Präferenzen heute zu ändern scheinen (Frauenfußball z.B.).
- *Alea*: Hier spielt der Zufall eine entscheidende Rolle. Spieler\*innen erfahren, dass ihr Spielerfolg in erster Linie nicht von ihnen abhängt, sondern vom Zufall, den man

– auch wenn man es immer wieder versucht – nicht beeinflussen kann. Man spielt gegen oder mit einer Macht, die einem überlegen ist und die entscheidet, ob man gewinnt oder verliert. Hierhin gehören z.B. Würfelspiele.

- *Illinx*: In diesen Spielen versucht man sich in einen Rauschzustand zu bringen, der sich deutlich vom normalen Leben unterscheidet. Kinder versuchen dies z.B., indem sie sich so lange schnell im Kreis drehen, bis sie das Gleichgewicht verlieren und im Rauschzustand zu Boden sinken. Jugendliche suchen bei Volksfesten ähnliche Erfahrungen im Karussell oder in der Achterbahn, in denen ihre Körper durch Kreisbewegungen oder durch Hinabstürzen stark beschleunigt werden. Auch Bungee Jumping gehört hierhin.
- *Mimikry*: Mit Masken, Schminken und Kostümen wird hier versucht, sich eine andere Identität zu geben. Man will nicht mehr der sein, der man ist, sondern möchte durch die entsprechenden Utensilien signalisieren, dass man ein\*e andere\*r ist. Bei Volksfesten mit Umzügen und Verkleidungen spielt diese Komponente eine wichtige Rolle.

*In der körperlichen  
Aufführung von  
Spielen zeigen  
Menschen, wer sie  
sind und wie sie ihr  
Verhältnis zu anderen  
Menschen und zur  
Welt begreifen.  
© Anja Lehmann/  
gemeindebrief.de*

<sup>3</sup> Vgl. Caillois, Die Spiele und die Menschen.



Im Spiel versucht man, sich in einen Rauschzustand zu bringen, der sich deutlich vom normalen Leben unterscheidet (li.).

© MoreLight/Pixabay

Mit Masken, Kostümen und Schminken wird versucht, sich (bzw. dem Kind) eine andere Identität zu geben (re.).

© Wiebke Ostermeier/Landeskirche Hannovers

### Spiele als performative Handlungen

Die Nachhaltigkeit der Wirkung von Spielen ist an ihren performativen Charakter, d.h. an die Körperlichkeit der szenischen Inszenierungen und Aufführungen gebunden. In der körperlichen Aufführung von Spielen zeigen Menschen, wer sie sind und wie sie ihr Verhältnis zu anderen Menschen und zur Welt begreifen. Spiele lassen sich als szenische Aufführungen performativen Handelns verstehen.<sup>4</sup>

Zur Inszenierung und Aufführung von Spielen gehört eine angemessene *Rahmung*, die erkennen lässt, in welchem Zusammenhang das Spiel mit vorausgehenden Handlungen steht, und die Hinweise darauf gibt, wie das Spiel zu verstehen ist. Die Rahmung schafft den *herausgehobenen Charakter* des Spiels und sichert seinen *magischen Charakter*. Dieser resultiert aus dem Glauben aller Beteiligten an das Spiel, etwa bei einer Weltmeisterschaft, durch den erst die *Gemeinschaft* entsteht.

Zur Inszenierung und Durchführung vieler Spiele bedarf es *performativer Äußerungen* und *Requisiten*: Im Fall einer Fußballweltmeisterschaft sind es z.B. Maskottchen, die das Glück beschwören. Oder es sind intensive Trainingssequenzen, die die erhoffte Höchstform sichern sollen. Auch die Kommentare, die das Spiel im Nachhinein einordnen und bewerten, spielen hier eine Rolle. In Spielen erzeugen performative Handlungen Szenen und Szenenfol-



gen. Zu deren Gestaltung gehören nicht nur die Inszenierung der menschlichen Körper, sondern auch das *Arrangement* der Umwelten. Sie müssen ebenfalls in einer den Spielen angemessenen Weise gestaltet sein, damit das erforderliche Ensemble entsteht. Im Gesamtkunstwerk eines Spiels wird die ludische Ordnung sichtbar.

Spiele erfordern *Bewegungen* des Körpers, mit deren Hilfe Nähe und Distanz sowie Annäherung und Entfernung zwischen den Teilnehmenden des Spiels entstehen. In ihren Körperbewegungen kommen häufig soziale Einstellungen und Haltungen zum Ausdruck. Kompetitive Beziehungen erfordern andere Bewegungen des Körpers als freundschaftliche oder gar intime Beziehungen. Durch die Gestaltung ludischer Situationen mit Hilfe von Körperbewegungen wird auch der Körper geformt. In der Inszenierung von Spielen wirkt häufig ein ostentatives Element mit; die Beteiligten möchten, dass ihr Spiel gesehen und angemessen gewürdigt wird. In den Bewegungen ihrer Körper soll ihr Anliegen zur Darstellung und zum Ausdruck kommen.

Wenn vom Performativen, von Performanz und Performativität, die Rede ist, so liegt der Akzent auf der Welt konstituierenden Seite des Körpers. Wenn vom performativen Charakter des Spiels die Rede ist, wird damit Sprache als Handlung und Spiel als Inszenierung und Aufführung bezeichnet. Wird menschliches Spiel als ein aufführendes kulturelles Handeln begriffen,

<sup>4</sup> Vgl. Wulf / Zirfas, Pädagogik des Performativen.

so ergeben sich daraus Veränderungen für das Verständnis sozialer Prozesse. In diesem Fall finden die Körperlichkeit der Spielenden sowie der Ereignis- und inszenatorische Charakter ihres Spiels größere Aufmerksamkeit. Spiel ist mehr als die Verwirklichung von Intentionen. Der Bedeutungsüberschuss besteht u.a. in der Art und Weise, in der Spielende ihre Ziele verfolgen und zu realisieren versuchen. In diesen Prozess gehen Wünsche, Erfahrungen und Empfindungen ein. Trotz der intentional gleichen Ausrichtung eines Spiels zeigen sich in der Inszenierung der körperlichen Aufführung der Spieler und in dem *Wie* der Durchführung des Spiels erhebliche Unterschiede.

Das Performative enthält ebenfalls eine *ästhetische Dimension*, die für künstlerische *performances*, aber auch für viele Spiele konstitutiv ist.<sup>5</sup> Diese Perspektive verweist auf die Grenzen einer funktionalistischen Betrachtungsweise der Performativität von Spielen. Wie die ästhetische Betrachtung künstlerischer *performances* dazu führt, dass diese nicht auf intentionsgeleitetes Handeln reduziert werden, so erinnert sie auch daran, dass sich die Bedeutung von Spielen nicht in der Verwirklichung von Zielen erschöpft. Nicht weniger wichtig als die Ziele ist die Art und Weise, in der die Spielenden ihre Ziele realisieren.

Schließlich kommt dem performativen Charakter der Sprache bei oder nach Spielen erhebliche Bedeutung zu. Die umfangreichen Kommentare über die Handlungen einzelner Spieler\*innen und die Inszenierung und Aufführung eines Fußballspiels durch Kommentator\*innen führt zur Bekräftigung oder Kritik des Spiels. Entsprechendes gilt für Spiele, in denen die Gender-Identität bzw. das Verhältnis der Geschlechter zueinander organisiert wird und in denen wiederholte spielerische Handlungen eines Kindes als für Jungen oder Mädchen typisch angesehen werden und dadurch dazu beitragen, Geschlechtsidentität herauszubilden.

## Strukturelemente des Spiels

Ein anderer Versuch, die Vielfalt der Spiele zu begreifen und das Spektrum der Spiele zu analysieren, besteht darin, Strukturelemente zu entwickeln, die für das Verständnis von Spielen wichtig sind und die sich auch dazu eignen, ihren historischen und kulturellen Charakter zu begreifen. Ohne den Anspruch der Vollständigkeit werde ich zwölf Strukturelemente nennen,

die man für eine Struktur- und Wirkungsanalyse von Spielen heranziehen kann.

- *Raum und Zeit*: Spiele finden in bestimmten Räumen und Zeiten statt und strukturieren Raum und Zeit in ihrer Inszenierung und Aufführung. So wird z.B. ein Stadion durch Fußballspiele zu einem Fußballstadion.
- *Regeln*: Spiele gelingen nur, wenn sich ihre Teilnehmer\*innen an bestimmte – und sei es von ihnen selbst entwickelte – Regeln halten. Sie bieten die Kriterien, nach und mit denen gespielt wird.
- *Imagination*: Spiele erfordern, dass Spieler\*innen mithilfe ihrer Einbildungskraft eine eigene Welt entwerfen und bereit sind, sich in dieser zu bewegen und sie zu gestalten.
- *Das Als-ob*: In Spielen überlagern sich Ernst und Nicht-Ernst. Die Spieler\*innen engagieren sich mit ihrer ganzen Kraft, auch wenn sie gleichzeitig wissen, dass es sich um ein Spiel und nicht um eine Auseinandersetzung in der Wirklichkeit handelt, in der eine Niederlage möglicherweise existenziell gefährliche Konsequenzen hätte.
- *„Flow“ – und Sinnerfahrung*: Spiele machen dadurch Sinn und Freude, dass es zwischen ihren Teilnehmer\*innen zu einem „Fließen“ kommt. Jeder Spielzug antwortet einem anderen. Wie von selbst entsteht ein Fließen der Spiel-Bewegung, zu dem es keine Alternative zu geben scheint.
- *Mimesis*: Spielen ist ein mimetischer Prozess, das heißt: ein Prozess kreativer Nachahmung. Die Spielenden beziehen sich auf die Regeln und Arrangements vorausgegangener Spiele. Dabei nehmen sie gleichsam einen Abdruck von diesen und verwenden sie eigenständig in ihrem aktuellen Spiel. Dadurch schränken sie die Gestaltung ihres Spiels nicht ein, sondern ermöglichen die Freiheit der Spielgestaltung.
- *Performativität*: Spiele sind das Ergebnis von Inszenierungen und Aufführungen. In ihnen haben körperliche und sinnliche Komponenten eine zentrale Rolle. Verabredet man sich z.B. zu einem Völkerballspiel, dann wissen alle Spielteilnehmer\*innen, was gespielt wird. Sie kennen die Inszenierung „Völkerball“ mit ihren Regeln und Eigenarten und schaffen auf der Grundlage dieser Kenntnis konkrete Aufführungen, die sich bei jeder Wiederholung unterscheiden.<sup>6</sup>
- *Praktisches Wissen*: Um spielen zu können, bedarf es nicht nur eines sprachlichen und kognitiven Wissens, sondern auch ei-

”

Wenn vom performativen Charakter des Spiels die Rede ist, wird damit Sprache als Handlung und Spiel als Inszenierung und Aufführung bezeichnet.

“

<sup>5</sup> Vgl. Wulf, *Bilder des Menschen*.

<sup>6</sup> Vgl. Resina / Wulf, *Repetition, Recurrence, Returns*.



*Spiele lernen Menschen dadurch, dass sie mit anderen Menschen zusammenspielen und in Prozessen kreativer Nachahmung Spielkompetenz erwerben.*  
© Anja Lehmann / gemeindebrief.de

nes praktisch in mimetischen Prozessen erworbenen Wissens, mit dessen Hilfe die Spieler\*innen am Spiel gestaltend teilnehmen können.

- **Gemeinschaft:** Spiele machen aus den Spieler\*innen eine Gemeinschaft. Im Spielen erfahren die Teilnehmer\*innen, dass sie aufeinander angewiesen sind und nur Erfolg haben, wenn Gefühle der Verbundenheit zwischen ihnen entstehen.
- **Funktionslosigkeit:** Spiele haben keine außerhalb ihrer selbst liegende Funktion. Sie sind selbstreferenziell und verfolgen nur ihre eigenen Ziele. Erst in einer Meta-Analyse lässt sich eine über sie hinausweisende Funktion identifizieren.
- **Spielutensilien:** Viele Spiele verwenden Spielmittel wie das Fußballspiel den Fußball, das Mensch-ärger-dich-nicht-Spiel einen entsprechenden Spieluntergrund, Spielsteine und Würfel.
- **Ungewissheit des Spielausgangs:** Spieler\*innen wissen im Vorhinein nicht, wie ein Spiel ausgehen wird. Sein Ausgang ist offen. Der Umgang mit Nicht-Wissen und Unsicherheit ist eine Bedingung des Spielens.

### **Spiele und ihre Familienähnlichkeit**

Aufgrund der Multidimensionalität ihrer Materialität haben viele Spiele einen nicht einholbaren Bedeutungsüberschuss. Neben ihrer auf Einordnung und Anpassung zielenden Seite haben

sie eine konstruktive Seite, die es Spieler\*innen möglich macht, auch Probleme und Konflikte zu bearbeiten. Als kulturelle Aufführungen sind Spiele *körperlich, performativ, expressiv, symbolisch, ostentativ, regelhaft*. In ihnen werden kollektiv geteiltes Wissen und kollektiv geteilte Handlungspraxen inszeniert, in denen eine Selbstdarstellung und Selbstinterpretation der gemeinschaftlichen Ordnung bestätigt werden. Die szenischen Arrangements von Spielen enthalten Momente der Reproduktion, Konstruktion und Innovation. Sie finden in gestalteten sozialen Räumen statt und haben einen herausgehobenen Charakter. Sie sind ostentativ und werden durch ihre jeweilige Rahmung bestimmt. In Spielen werden Differenzen zwischen Menschen und Situationen bearbeitet. Spiele sind in Machtbeziehungen eingebunden und strukturieren soziale Wirklichkeit; sie schaffen und verändern soziale Ordnungen und Hierarchien. Ihre Inszenierung und Aufführung erfordern ein praktisches Spiel-Wissen.

Die Vielfalt der Spiele ist so groß, dass der Versuch, sie zu strukturieren, begrenzt ist. Bedenkt man, dass sich spielerische bzw. ludische Elemente auch in Ritualen und anderen Formen sozialen Handelns finden, wird das Spektrum des Ludischen noch größer. In vielen Fällen handelt es sich nicht um ausgeformte Spiele, sondern um soziale Handlungen, in denen ludische Elemente enthalten sind.

Spiele und soziales Handeln mit ludischen Elementen kommen in unterschiedlichen Kontexten vor. Sie lassen sich am besten mit Ludwig Wittgensteins Konzept der *Familienähnlichkeit* begreifen. In den *Philosophischen Untersuchungen* fragt Wittgenstein, was das Gemeinsame von Spielen sei.<sup>7</sup> Seine Antwort: „Es muss ihnen etwas gemeinsam sein, sonst hießen sie nicht ‚Spiele‘ – *schau*, ob ihnen allen etwas gemeinsam ist. – Denn, wenn du sie anschaust, wirst du zwar nicht etwas sehen, was *allen* gemeinsam wäre, aber du wirst Ähnlichkeiten, Verwandtschaften sehen, und zwar eine ganze Reihe.“<sup>8</sup> Familienähnlichkeit bildet transitive Beziehungen: Man kann mit Hilfe eines Merkmals zu einem jeweils anderen Mitglied der Familie weitergehen, dann wiederum mit Hilfe eines wieder anderen Kennzeichens zu einem weiteren Verwandten.<sup>9</sup>

In Spielen erzeugen Menschen ihre eigene Welt, beziehen sich dabei aber auf andere Wel-

<sup>7</sup> Vgl. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, § 66.

<sup>8</sup> Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, § 66.

<sup>9</sup> Vgl. Gebauer / Wulf, *Spiel, Ritual, Geste*.



ten, die es in der Wirklichkeit oder in der Vorstellung bereits gibt. Spielen lernen Menschen dadurch, dass sie mit anderen Menschen zusammenspielen und in aufeinander bezogenen mimetischen Handlungen, d.h. in Prozessen kreativer Nachahmung, Spielkompetenz erwerben.

## Spiele in der modernen Gesellschaft

In der heutigen gesellschaftlichen Situation, die von Diskussionen über den Zerfall des Sozialen, den Verlust von Werten und die Suche nach kultureller Identität geprägt ist, gewinnen Spiele und ludische Arrangements eine wachsende Bedeutung. Sie übernehmen eine Brückenfunktion zwischen Individuen, Gemeinschaften und Kulturen. Sie erzeugen soziale Kohärenz, die durch ihren ethischen und ästhetischen Gehalt in Zeiten der Unübersichtlichkeit Sicherheit gewährt. Spiele und ludische Arrangements stellen eine Kompensation der mit der Moderne verbundenen Verlusterfahrungen von Gemeinschaftlichkeit, Identität, Authentischem und Stabilität in Aussicht, die mit den Tendenzen zum Individualismus, den Abstraktions- und Virtualisierungs-Erscheinungen, den Erosionen sozialer und kultureller Systeme verbunden sind. Mithilfe von Spielen und ludischen Arrangements werden die Welt und die menschlichen Verhältnis-

se interpretiert; in ihnen werden sie erlebt und konstruiert. Spiele haben für die Gestaltung der Welt heute und für eine zeitgemäße Bildung der Menschen eine wichtige Funktion.<sup>10</sup> ◆

### Literatur

**Caillois**, Roger: Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch (1958). Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1982

**Gebauer**, Gunter/Wulf, Christoph: Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek 1998

**Huizinga**, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek 1987

**Resina**, Joan Ramon/Wulf, Christoph: Repetition, Recurrence, Returns: How Cultural Renewal Works. Lanham MD 2019

**Schiller**, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (ca. 1795). Stuttgart 2008

**Wittgenstein**, Ludwig: Philosophische Untersuchungen (1953), Frankfurt am Main 2001

**Wulf**, Christoph/Zirfas, Jörg: Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel 2007

**Wulf**, Christoph: Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld 2014

**Wulf**, Christoph: Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim/Basel 2020

<sup>10</sup> Wulf, Bildung als Wissen vom Menschen.



**DR. CHRISTOPH WULF** ist Professor für Anthropologie und Erziehung an der Freien Universität Berlin und Vizepräsident der Deutschen UNESCO-Kommission.

\*\*\*

ULRIKE LABUHN

# Schon wieder nur gespielt?

## Die Bedeutung des Spiels in der frühkindlichen Entwicklung

**M**ein Kind hat heute wieder nur gespielt.“ Wie oft hören Erziehende in Kindertagesstätten diesen Satz. Es ist nicht immer einfach, Eltern deutlich zu machen, dass es gerade das Spiel ist, das alle Schätze der Bildung bereits in sich trägt. Aus dem Althochdeutschen kommend bedeutet *spil* Tanzbewegung, also eine leicht-

te Tätigkeit, die allein aus Freude an ihrer Ausübung ausgeführt wird, zum Vergnügen und zur Entspannung ohne bewussten Zweck. Und doch bietet gerade diese tänzerisch anmutende Leichtigkeit die Basis für kognitive, motorische und soziale Entwicklung sowohl beim Menschen als auch bei zahlreichen Tierarten.

Während Erwachsene das Spiel in erster Linie als Entspannung, Spaß und Abschalten in



*Im Symbolspiel kann  
gelingen, was im  
realen Leben noch  
nicht gelingt.*  
© romrodinkal/iStock

Abgrenzung zur Arbeit verstehen, bezeichnet die Reformpädagogin Maria Montessori das Spiel als die Arbeit des Kindes – eine Definition, die sich in vielen aktuellen Bildungsplänen wiederfindet. Im Spiel entdecken Kinder ihre Umwelt, sie konstruieren und rekonstruieren ihre Lebenswirklichkeit und setzen ihre Phantasie ein, die ihnen hilft die Welt zu verstehen und zu ordnen, ihre Gefühle auszudrücken, Kontakte zu knüpfen und Probleme zu bewältigen.

Dem Spiel liegt die angeborene Neugier des Kindes zugrunde. Wird diese Neugier aktiviert, beginnen Kinder, sich mit allen Sinnen mit Menschen und Dingen zu beschäftigen. Dies geschieht von Geburt an in der Berührung, im Anfassen, (Be-)Greifen und Ausprobieren; es findet Ausdruck im Schreien, Lächeln und im Suchen des Blickkontaktes, es geschieht spielerisch. Auf diese Art und Weise wird das Spiel zu einer zentralen Ausdrucksmöglichkeit des Kindes, vor allem dann, wenn eine verbale Sprache noch nicht zur Verfügung steht.

Kinder durchlaufen in den ersten Lebensjahren verschiedene Formen des Spiels, in denen sie sich vom egozentrischen hin zum gemeinsamen Spiel entwickeln.

### Das sensomotorische Spiel

Zwischen dem zweiten und sechsten Lebensmonat setzt sich das Kind intensiv mit seinem eigenen Körper auseinander. Seine Körperteile sind Spielobjekte und es zeigt Freude an Bewegungen. Mit Mund und Händen untersucht es Gegenstände und entdeckt, dass man mit dem Mund Geräusche machen kann. Das Produzie-

ren von Lauten und das Gurren sind erste Meilensteine in der Sprachentwicklung und dienen dem Ausdruck von primären Emotionen sowie der Kontaktaufnahme mit anderen.

*Katharina (4 Monate) liegt auf dem Wickeltisch. Die Erzieherin bietet ihr zum Spielen einen Holzring an, nach dem Katharina spontan greift. Noch unkontrolliert bewegt sie ihn hin und her, und ihre Augen folgen den Bewegungen des Spielzeugs. Die Erzieherin nimmt den Ring sanft aus Katharinas Händen, lässt ihn kurz aus ihrem Blickfeld verschwinden und dann wieder sichtbar werden. Katharinas Blick folgt dem Spielzeug, suchend, wiederfindend, sie greift wieder danach. Dieses Spiel wiederholt sich mehrmals und wird zu einem täglichen Ritual während der Wickelsituation.*

Dieses Verschwinden und Auftauchen von Gegenständen, das Guck-Guck-Spiel, ist eines der bekanntesten sozialen Spiele. Es macht Spaß, setzt gleichzeitig Erwartungen frei, es steigert die Erregung und löst Spannungen. In der Folge entwickelt sich daraus eine Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind. Es erfährt, dass es etwas (ein Spielobjekt) bekommt, wenn es dafür etwas tut: den Arm ausstrecken, lächeln, Laute von sich geben, den Blickkontakt mit der Bezugsperson suchen.

### Das Explorations- und Konstruktionspiel

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres wollen Kinder herausfinden, was man mit Gegenständen alles tun kann. Fast alles kann dabei die Neugier der Kinder anregen und zum Spielobjekt werden. Wenn es gelegentlich zu einem gemeinsamen Tun mit einem anderen Kind kommt, so handelt es sich dabei eher um einen zufälligen Kontakt, der durch ein gemeinsames Spielobjekt entsteht. Für einen begrenzten Zeitraum nehmen Kinder Blickkontakt zueinander auf, lächeln sich zu, beugen ihre Körper zueinander, doch es bleibt ein egozentrisches Spiel, das auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes gerichtet ist.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres wird das Kind immer sicherer in seinen Handlungsabläufen und seiner Geschicklichkeit. Damit verbindet sich das Gefühl von Stolz über seine Fähigkeiten und das Lob der Erwachsenen motiviert das Kind zu weiteren Spielen. Erfahren Kinder regelmäßiges Lob, so kann diese Motivation sie ein ganzes Leben lang begleiten.

## Das Symbolspiel

Ab dem zwölften Lebensmonat treten Kinder in eine Phase ein, in der sie verstärkt nachahmen, was Erwachsene ihnen vormachen. Diese Vorgänge beziehen sich zunächst auf praktische Alltagssituationen wie zum Beispiel Füttern, Baden oder das Umblättern eines Buches. Das Kind spielt eine tatsächliche Situation nach und setzt sich dabei gleichzeitig mit der eigenen Entwicklungsaufgabe auseinander.

*Katharina (18 Monate) spielt mit ihrer Puppe. „Kacka?“ Sie zieht die Puppe aus und setzt sie auf den Topf. „Fertig?“ Sie nimmt die Puppe vom Topf, schaut hinein, lobt die Puppe: „Gut gemacht!“ Sie schaut sich suchend um, holt sich eine Serviette vom Tisch und wickelt die Puppe. Dann ruft sie ihre Freundin dazu: „Komm, Anna, du auch“. Anna kommt mit ihrer Puppe dazu und beide vertiefen sich in ihr Spiel.*

Das Symbolspiel bietet dem Kind die Möglichkeit, auch solche Situationen zu imitieren, die sich im realen Leben als schwierig und unbefriedigend erweisen. Im Spiel kann also gelingen, was im realen Leben noch nicht gelingt. Die Handlungen für solche So-tun-als-ob-Spiele werden aus dem sozialen Umfeld gezogen sowie aus den Erfahrungen, die das Kind bereits gemacht hat. Die Auseinandersetzung mit realen wie auch mit fiktiven Handlungen erlaubt ihnen, sich mächtig zu fühlen und ihre Allmachtphantasien auszuleben. Während sie im realen Leben immer wieder an Grenzen geraten, gelingt es im Symbolspiel, eigene Wünsche auszuleben und mühelos alle Ziele zu erreichen. Piaget bezeichnete diese stellvertretende Wunscherfüllung sogar als die eigentliche Ursache des Spiels.<sup>1</sup>

Darüber hinaus bietet das Symbolspiel dem Kind die Möglichkeit, sich in ganz besonderer Form mit der Welt auseinanderzusetzen. Es ist nun in der Lage, sich eigene Vorstellungen und Bilder zu machen, Gegenstände auch umzudeuten und phantasievoll einzusetzen. Sätze wie: „Der gelbe Klotz ist jetzt wohl mal der Käse“ oder „Ich tu mal so, als wär das jetzt ein Hase“ weisen auf die Fähigkeit hin, durch eine symbolische Vorstellung einen anderen Gegenstand zu ersetzen. Kinder sind damit in der Lage, Realität und Vorstellung voneinander zu trennen. Neben dem So-tun-als-ob-Spiel steht das Was-wäre-wenn-Spiel. „Wenn ich jetzt riesig groß wär, dann...“ oder „Wenn ich jetzt mal fliegen könnte, dann...“. Hier eröffnet sich Kindern die Möglichkeit, sich über das real Mögliche hinaus



*Im Parallelspiel spielen die Kinder für sich allein, jedoch in wohlthuender Nähe zu anderen Kindern.  
© Kathrin Drinkuth/  
picture alliance/dpa*

Situationen vorzustellen, die auf sein Wunschen treffen. Es kann als eine Vorstufe des Perspektivwechsels betrachtet werden, wenn Kinder in der Lage sind, sich in andere Dinge und Personen hineinzusetzen. Diese Vorstellungskraft, diese Imagination des Kindes birgt ein immens kreatives Potential in sich und bietet somit auch eine Plattform für die Auseinandersetzung mit philosophischen und theologischen Fragen und Deutungen.

*Katharina (2 ½ Jahre) kann nicht schlafen. Ängstlich schaut sie den Erzieher an und klammert sich an ihn. Der Erzieher nimmt Katharina fest in die Arme und flüstert ihr ins Ohr: „Hab keine Angst, ich bin bei dir. Und auch Gott ist bei dir, hält dich ganz fest. Er hält alle Menschen fest in seinen Armen.“ Katharina überlegt einen Moment und schaut dann ganz erstaunt: „Hat Gott soooo große Hände?“*

Katharina macht sich ein Bild. Besonders in schwierigen Situationen stellen die Fähigkeit und das Ausleben von Imagination und Kreativität ein lebenslanges Potenzial dar. Auch wenn Kinder in dieser Lebensaltersstufe durchaus in der Lage sind, sich sprachlich differenzierter zu verständigen, reicht die verbale Ausdrucksfähigkeit noch nicht aus, um komplexe Themen konkret auszusprechen. Durch das spielerische Aufgreifen einer aktuellen Entwicklungs- und Beziehungsthematik wird die Bewältigung von Problemen hingegen ermöglicht.

## Das Parallelspiel

Ab dem dritten Lebensjahr suchen Kinder im Spiel verstärkt die Nähe anderer Kinder, wobei die Spielhandlungen nicht immer konkret auf-

<sup>1</sup> Vgl. Piaget, Nachahmung, Spiel und Traum.



*Im Rollenspiel älterer Kinder werden Werte und Normen transportiert (oben). © South\_agency / istock*

*Das gemeinsame Spiel birgt natürlich auch Konfliktpotenzial (unten). © Roland Weihrauch / picture alliance / dpa*

einander bezogen sind. Es handelt sich hier um sogenannte Parallelspiele, bei denen zwar häufig ähnliche Spielobjekte ausgewählt werden, die Kinder jedoch für sich alleine in der ihnen wohlthuenden Nähe der anderen spielen. Dieses Parallelspiel ist als Übergangssituation hinein in das soziale Spiel zu verstehen, so dass hier nun erste Freundschaften entstehen.

### Das Rollenspiel

Rollenspiele sind frühestens zum Ende des dritten Lebensjahres zu beobachten. Sie „zeigen ein fortgeschrittenes Stadium der Symbolspiele an, in denen die Kinder sich intensiv darüber verständigen, wie die Spielhandlung vonstattengeht und fortentwickelt werden soll“.<sup>2</sup> Das Rollenspiel erfordert weitaus höhere soziale und kognitive Kompetenzen als das Symbolspiel.

<sup>2</sup> Riemann / Wüstenberg, Die Kindergartengruppe, 45.

Die Kinder sind nun in der Lage, die Spielhandlungen bewusst zu planen und vorzubereiten: Wenn es für die Spielhandlung erforderlich ist, werden mehrere Kinder bewusst in das Spiel mit einbezogen.

*Katharina (3 Jahre) plant und organisiert: „Komm, wir spielen jetzt, dass wir im Garten sind. Du bist mal die Mutter, du musst dir das Kleid da anziehen, sonst sieht man das doch nicht. Und du bist die Katze, die die Mutter dann sucht, und ich bin mal die Tante, weil die hat leckeren Kuchen mitgebracht.“*

Während im Symbolspiel die Spielhandlung in erster Linie vom Spielgegenstand ausgeht, geht es nun um die Übernahme einer konkreten Rolle, die das Kind bei anderen, meist Erwachsenen, erlebt hat. Das dabei wahrgenommene Verhalten wird zunächst imitiert, aber auch mit eigenen Ideen und gewünschten Verhaltensweisen ergänzt. Gelegentlich werden auch Kinder unter drei Jahren von älteren Kindern an Rollenspielen beteiligt, indem ihnen „kleinere“ Rollen gegeben werden wie z.B. „Ihr seid jetzt mal die Katzenfamilie“ oder „Ihr seid die Kinder und ihr schlaft jetzt alle“.

Mit zunehmendem Alter wird das Rollenspiel differenzierter gespielt und es werden Werte und Normen transportiert, die sich in der Auseinandersetzung mit existenziellen Themen wie Gerechtigkeit, Macht, Schwäche, Gut und Böse etc. zeigen.

### Empathie und Konfliktfähigkeit

Wenn Kinder gegen Ende des dritten Lebensjahres mit mehr als einem\*r Spielpartner\*in in Kontakt treten, so suchen sie sich in der Regel gleichaltrige Spielpartner\*innen aus, die ihnen einerseits ähnlich sind und andererseits ganz andere individuelle Eigenschaften zeigen. Gerade diese Mischung aus Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit stellt einen besonderen Reiz dar, denn sie birgt ein enormes Entwicklungspotenzial, was das Verständnis für das Gegenüber angeht und die Fähigkeit, sich einzufühlen. Zwar zeigen sich Anfänge eines solchen Gefühls der Empathie bereits ab dem zweiten Lebensjahr (Kinder besitzen schon früh die Fähigkeit, andere zu trösten), doch jetzt haben die Kinder eine Entwicklungsstufe erreicht, in der sie ein emotionales Verständnis für ihr Gegenüber zeigen. Es handelt sich hier um eine lebenslange Kompetenz, um langfristig wirkliche Freundschaften aufbauen zu können.

Das gemeinsame Spiel birgt natürlich auch Konfliktpotenzial. Kinder geraten häufig an ih-



*In ihren spielerischen Prozessen brauchen Kinder zugewandte und feinfühligere Erwachsene, die sie zum Spielen anregen, begleiten und motivieren.*

© Ulrich Baumgarten / picture alliance

re Grenzen, streiten um Spielobjekte, haben unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse. Missverständnisse und Enttäuschungen gehören zum Spiel, gehören zum Leben. Sie bieten ein breites und wichtiges Lernfeld für das Verständnis und den Umgang mit Konflikten. Sobald Kinder in der Lage sind, ihre Interessen auch sprachlich differenzierter auszudrücken, entstehen (Streit-)Gespräche und Diskussionen. Hier finden Emotionen Ausdruck, werden unterschiedliche Bedürfnisse besprochen, er kämpft und ausgehandelt. So entsteht im Spiel eine wertvolle Interaktion und es sind insbesondere die Streit- und Konfliktsituationen, in denen das Kind die Fähigkeit erlangt, Strategien und Lösungsmöglichkeiten vorzubereiten, die für das gesamte spätere Leben hilfreich sind.

## Feinfühligere Erwachsene

In ihren spielerischen Prozessen brauchen Kinder zugewandte und feinfühligere Erwachsene an ihrer Seite, die das Kind zum Spielen anregen, es begleiten und motivieren. Feinfühlig, das bedeutet, genau hinzuschauen und die kindlichen Ausdrucksformen wie Körperhaltung, Gestik, Mimik, Sprache wahrzunehmen. Es bedeutet auch, Kindern die Freiheit zu lassen, ihr Spiel selbst zu entwickeln und zu gestalten und erst dann einzugreifen, wenn das Kind den Wunsch nach Hilfe signalisiert.

Feinfühlig bedeutet auch, anzuerkennen, dass das Spiel für das Kind harte Arbeit ist; es

bedeutet Bestätigung und Lob. Es beinhaltet auch die Ermutigung dazu, selbst auszuprobieren und sich mitzuteilen, und schenkt den Kindern die Zeit, die sie brauchen, um eigene Lösungen zu finden.

Vor allem aber heißt es, dem Kind die Wertschätzung gegenüber seinem Tun zu zeigen und ihm damit zu signalisieren: So wie du bist, bist du richtig! ◆

## Literatur

**Bartl**, Almuth: Spielend schlauer werden! Fördern statt Überfordern, Münster 2008

**Huizinga**, Johan: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek 2009

**Krenz**, Arnold: Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher, Mannheim 2007

**Labuhn**, Ulrike: Der Neugier der Kleinsten Raum geben, Troisdorf 2010

**Oerter**, Rolf/Montada, Leo: Entwicklungspsychologie, Weinheim 2002

**Oerter**, Rolf: Psychologie des Spiels, Basel 1999

**Pausewang**, Freya: Dem Spielen Raum geben, Berlin 2006

**Piaget**, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum (1959), Stuttgart 2003

**Riemann**, Ilka/Wüstenberg, Wiebke: Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen?, Frankfurt 2004

**Seitz**, Rudolf: Phantasie und Kreativität, München 1998

**Völkel**, Petra/Viernickel, Susanne: Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern, Troisdorf 2009



## ULRIKE LABUHN

ist Diplom-Sozialpädagogin, Godly Play-Trainerin und derzeit tätig als Gemeindepädagogin für die Arbeit mit Kindern und Familien in der Ev. Kirchengemeinde Petrus-Giesensdorf in Berlin.

ULRICH HEIMLICH

# Spiel und Inklusion

---

„Die großen ursprünglichen Betätigungen des menschlichen Zusammenlebens sind alle bereits von Spiel durchwoben.“  
*Johan Huizinga*

## Vorbemerkung

Nachdem in der UN-Kinderrechtskonvention<sup>1</sup>, die von der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1989 unterzeichnet worden ist, neben dem Recht auf Spiel auch die Rechte von Kindern mit Behinderung deutlich betont worden sind, ergibt sich mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die von der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 unterzeichnet worden ist, nun die gemeinsame gesellschaftliche Aufgabe, Teilhabe und Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung im Sinne der Inklusion als Leitbild zu praktizieren.<sup>2</sup> Die UN-BRK bezieht alle Lebensbereiche und den gesamten Lebenslauf mit ein. Ziel ist insbesondere der Abbau von Barrieren und die Bereitstellung von angemessenen Vorkehrungen für mehr Teilhabe. Inklusion ist somit nicht nur eine Aufgabe für Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen, sondern ebenso im Beruf, in der Freizeit und im öffentlichen Raum.<sup>3</sup> Dem Spiel kommt bei dieser Aufgabe, besonders bezogen auf Kinder und Jugendliche, eine besondere Rolle zu.

## Kindliche Spielwelten der Gegenwart

Schätzungen zufolge spielen Kinder in den ersten sechs Lebensjahren etwa 15.000 Stunden. Allerdings scheint die Erkenntnis, dass das Spiel für Kinder eine Entwicklungsnotwendigkeit ist, in der Gegenwart verloren zu gehen. Digitale Spielwelten, zerstörte Spielräume im Umfeld

von Familien, Bildungsstandards sowie lernzielorientierte Bildungs- und Erziehungspläne stellen eine zunehmende Gefährdung des kindlichen Spiels dar. Insofern ist es angezeigt, erneut auf das Recht des Kindes auf Spiel zu verweisen, wie es die UN-Kinderrechtskonvention bereits 1989 gefordert hat. Dazu gilt es drei Grundfragen zu beantworten: 1. Was ist Spiel? 2. Wie entwickeln sich die Spielformen bei Kindern? 3. Welche Bedeutung hat das Spiel für die kindliche Entwicklung? Damit sind zugleich Voraussetzungen für die Entwicklung einer inklusiven Spielförderung benannt, um zukünftig das inklusive Potenzial von Spieltätigkeiten noch umfassender zu erschließen.

## Was ist Spiel?

Wollen wir klären, was unter Spiel zu verstehen ist, so sind wir darauf angewiesen, die konkret beobachtbare Spieltätigkeit von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt einer Erforschung des Spiels zu stellen. Bestätigt wird dies durch den niederländischen Spielforscher und Historiker, Johan Huizinga<sup>4</sup>, der als Fazit seiner Untersuchung zum Spiel in verschiedenen Kulturen und Epochen festhält, dass im Spiel stets der Handlungsaspekt betont wird. Über verschiedene Merkmale wird diese Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen nun von anderen Aktivitäten unterschieden, so wie es der nordamerikanische Spielforscher Joseph Levy in einer bis heute anerkannten Begriffsbestimmung vorgeschlagen hat.<sup>5</sup> Er betrachtet das Spiel als spezifische Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Diese Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt wird zwischen Fantasie und Realität, zwischen externer und interner Kontrolle

<sup>1</sup> Vereinte Nationen, Übereinkommen über die Rechte des Kindes.

<sup>2</sup> Vereinte Nationen, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

<sup>3</sup> Vgl. Heimlich, Inklusiv Pädagogik.

<sup>4</sup> Vgl. Huizinga (1872-1945), Homo ludens, 37.

<sup>5</sup> Vgl. Levy, Play behaviour.

le und zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation konkret ausgeprägt. Von einer Spieltätigkeit sollte nur dann gesprochen werden, wenn Fantasie, Selbstkontrolle und intrinsische Motivation überwiegen. Kinder nehmen Spieltätigkeiten aus eigenem Antrieb auf und entscheiden sich selbst für das Spiel. Die Alltagswelt wird im kindlichen Spiel außer Kraft gesetzt, aber sie bleibt weiter wirksam. Fantasivolle Spieltätigkeiten übernehmen eine wichtige Funktion bei der Entwicklung des Denkens. Spieltätigkeiten sind für Kinder deshalb so interessant, weil sie eine Kontrolle über die Wirklichkeit erlauben, die ihnen in alltäglichen Zusammenhängen meist noch nicht gelingt.

### Wie entwickeln sich die Spielformen bei Kindern?

Die Spielentwicklung verläuft nun ausgehend vom eigenen Körper sowie dessen Exploration und Erprobung als zunehmende Erschließung der sozialen bzw. materiellen Umwelt. Kinder weiten in den Jahren vor dem Schuleintritt ihren Aktionsradius im buchstäblichen Sinne durch das Spiel immer weiter aus. Dabei lassen sich mehrere Spielformen unterscheiden, die sich nach und nach herausbilden: Explorationsspiel (bzw. Funktions- oder Übungsspiel), Phantasiespiel (bzw. Symbolspiel), Rollenspiel, Konstruktionsspiel, Regelspiel. Diese Spielformen lösen einander jedoch nicht wie jeweils neue Phasen ab. Vielmehr müssen wir uns die Spielentwicklung als zunehmende Erweiterung der Spielfähigkeit vorstellen. Dabei wechseln sich allerdings die dominanten Entwicklungsschwerpunkte, also die Themen der kindlichen Entwicklung, ab. Diese werden in der heutigen Spielforschung mit den Prinzipien Exploration, Phantasie, Konstruktion, Rollenübernahme und Umgang mit Regeln in Verbindung gebracht.<sup>6</sup> In welcher Intensität Kinder allerdings die verschiedenen Spielmöglichkeiten erleben, das hängt auch von den vorhandenen Anregungen in ihrer unmittelbaren Umgebung ab.

### Welche Bedeutung hat das Spiel für die kindliche Entwicklung?

Von Beginn der Entstehung einer eigenständigen Kinderpsychologie an haben sich Entwicklungspsychologen immer wieder dem Ver-

ständnis des kindlichen Spiels gewidmet. Aber jahrzehntelanges Nachdenken über Spiel hat bis heute keine einheitliche Spieltheorie hervorgebracht. Es konnten sich nur einige wichtige Betrachtungsweisen herausbilden, die zur Erklärung der Entwicklungsbedeutung kindlicher Spieltätigkeiten von zentraler Bedeutung sind. Diese Betrachtungsweisen stehen als sich gegenseitig ergänzende nebeneinander und betonen jeweils die biologischen, die sensomotorischen, die emotionalen, die kognitiven und die sozialen Aspekte des Spiels.<sup>7</sup>



Wollen wir kindliche Spieltätigkeiten in einem umfassenden Sinne verstehen, so müssen wir eine Vielzahl von zugrundeliegenden Entwicklungstheorien des Spiels kennen. Eine konkrete Spieltätigkeit kann also durchaus unterschiedliche Entwicklungsaspekte berühren. Von daher sind für die Durchdringung des Sinns einer kindlichen Spieltätigkeit stets eine Vielzahl von Erklärungshypothesen nötig. Die Multidimensionalität könnte auf diesem Weg möglicherweise als ein weiteres zentrales Kennzeichen von Spieltätigkeiten angesehen werden.

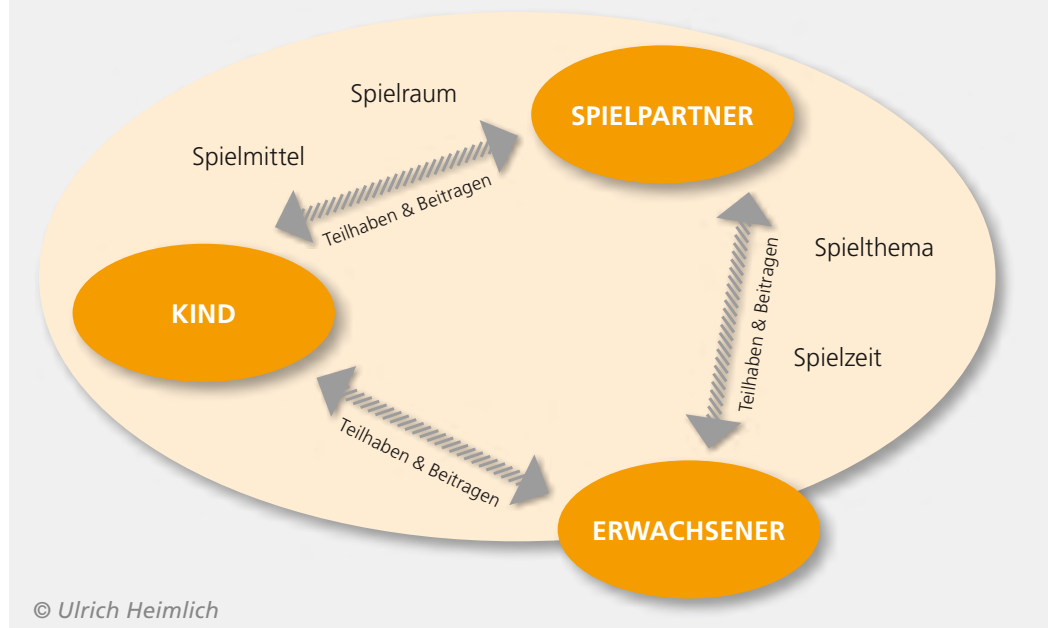
### Spiel als Inklusion – Inklusion als Spiel

Spiel hat nun deshalb inklusives Potenzial, weil es aus eigenem Antrieb entsteht (intrinsische Motivation), eigene Ideen verwirklicht werden können (Fantasie), es selbst gesteuert werden kann (Selbstkontrolle) und Spielende mit vielen Sinnen teilhaben und beitragen können (Mul-

*Spielmittel, Spielräume und Spielzeiten sind so zu gestalten, dass inklusive Spielsituationen entstehen können. Entscheidend ist jedoch die Qualität der Interaktionen mit der Umwelt und mit den Spielpartner\*innen.*  
© Halfpoint/iStock

<sup>6</sup> Vgl. ausführlich dazu: Heimlich, Einführung in die Spielpädagogik, 32ff.

<sup>7</sup> Vgl. a.a.O.; Kooij, Pädagogik und Spiel.

**Inklusive Spielsituationen**

”

Die Bedeutung von Spieltätigkeiten für die Inklusion ergibt sich daraus, dass Spiel und Entwicklung eng zusammenhängen.

“

tidimensionalität). Zugleich machen diese drei Merkmale von Spieltätigkeit deutlich, dass es nicht so einfach ist, Kinder und Jugendliche dabei pädagogisch zu begleiten. Schnell gerät dabei aus dem Blick, dass im Spiel vor allem das im Mittelpunkt steht, was Kinder und Jugendliche selbst entwickeln wollen. Die Bedeutung von Spieltätigkeiten für die Inklusion ergibt sich aber daraus, dass Spiel und Entwicklung eng zusammenhängen.<sup>8</sup> Das Spiel wirkt sich im Bereich des Denkens ebenso positiv wie in der sozialen, der emotionalen und der sensomotorischen Entwicklung aus. Spiel und Entwicklung und auch Spielen und Lernen können in den ersten Lebensjahren vielfach gleichgesetzt werden. Bezogen auf das Leitbild Inklusion gilt es nun, in unterschiedlichen Settings solche Situationen zu gestalten, in denen alle Kinder und Jugendlichen teilhaben und etwas beitragen können. Spielmittel, Spielräume und Spielzeiten sind so zu gestalten, dass inklusive Spielsituationen entstehen können. Entscheidend ist jedoch die Qualität der Interaktionen mit der Umwelt und mit den Spielpartner\*innen. Die Erwachsenen nehmen hier eine Rolle am Rande der Spielsituation ein. Sie können das gemeinsame Spiel von Kindern unterstützen, indem sie sich aktiv beteiligen oder auch eher in einer beobachtenden, begleitenden Haltung bleiben.

<sup>8</sup> Vgl. Heimlich, Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen.

Pädagogische Fachkräfte in unterschiedlichen Settings haben hier die Aufgabe, sich sensibel auf die jeweilige Situation einzustellen. Vieles klappt auf Anhieb im gemeinsamen Spiel zwischen unterschiedlichen Kindern. Aber Erwachsene können auch zur Intensivierung des Spiels beitragen.

Inklusive Spielsituationen (s. Grafik) bieten Kindern die Möglichkeit, im Spiel voneinander zu lernen (*peer-group*), gemeinsam kreativ zu werden (Ko-Kreativität) und die Spielinhalte sowie die Spielregeln miteinander auszuhandeln (Ko-Konstruktion). Die neuere Spielforschung hat sich zur Aufgabe gemacht, noch näher an Spielprozesse heranzurücken, um das besser zu verstehen, was zwischen Kindern im Spiel ausgehandelt und vereinbart wird. Dabei ist eine regelrechte „Kinderkultur“ (*peer culture*) entdeckt worden<sup>9</sup>, die Erwachsenen teilweise gar nicht bekannt ist, weil die Kinder und Jugendlichen selbst Routinen und Werte in der unmittelbaren Interaktion untereinander hervorbringen (*Ko-Konstruktion*). Dazu gehört auch die Entwicklung von Rollen, Regieanweisungen und ganzen Drehbüchern für das gemeinsame Spiel. Während in der internationalen Spielforschung zur Inklusion zunächst besonders die Spielpartner\*innen, die Spielmittel und die Spielräume im Mittelpunkt standen, sind in den letzten 20 Jahren international eher die Kin-

<sup>9</sup> Vgl. Corsaro, The Sociology of Childhood.



der mit Behinderung bzw. mit Unterstützungsbedarf in den Mittelpunkt gerückt. Viele Studien beschäftigen sich z.B. mit dem Phänomen der „Autismus-Spektrum-Störungen“, für die in den USA das Konzept von inklusiven Spielgruppen entwickelt worden ist.<sup>10</sup> Es handelt sich um Kleingruppen von ca. fünf Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf, die von einer frühpädagogischen Fachkraft gezielt zum gemeinsamen Spiel angeleitet werden (*guided participation*). Die Maßnahme erweist sich, gerade bezogen auf die sozialen Spieltätigkeiten, als erfolgreich mit stabilen Effekten auch über einen längeren Zeitraum.

## Inklusive Spielförderung – Förderung der Inklusion im Spiel?

Die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung wird sich zukünftig in noch viel stärkerem Maße als bislang aus den gemeinsamen Spieltätigkeiten von Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten ergeben.<sup>11</sup> Sowohl für Kinder als auch für Jugendliche und immer häufiger ebenso für Erwachsene avanciert das Spiel in modernen Gesellschaften zu einem bedeutenden Medium der Inklusion – das gilt für Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, aber sicher auch für den Freizeitbereich. Im Spiel begegnen wir uns auf der Basis unserer Fähigkeiten, jeder bringt seine spezifischen Ressourcen in das gemeinsame Spiel ein und ist mit seinen persönlichen Ideen gefragt. Hierin lässt sich ein demokratischer Aspekt des Spiels im Sinne von Gleichberechtigung erkennen. Das Spiel wäre somit in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen eine gute Vorübung für den Ernstfall der gesellschaftlichen Inklusion. Inklusive Spielförderung enthält vor diesem Hintergrund Anregungen für Spielmittel und Spielräume, die unterschiedliche Bedürfnisse in heterogenen Spiel- und Lerngruppen berücksichtigen. Dazu zählen multisensorisch ausgerichtete Materialien und Materialien, die soziale Spieltätigkeiten anregen, z.B. großformatige Bauklötze aus Schaumstoff. Dies ist ein sozialer und multisensorischer Aspekt des Spiels. Aber auch inklusive Spielgruppen, in denen pädagogische Fachkräfte im Sinne des Modells der *guided participation* das gemeinsame Spiel von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten anregen, sind in der Lage, die Inklusi-

on im Spiel zu fördern. Voraussetzung dafür sind allerdings entsprechende Qualifikationsprozesse für inklusive Spielförderung, in denen pädagogische Fachkräfte auf die aufmerksame Beobachtung und Dokumentation von inklusiven Spielprozessen und deren behutsame Anregung und Unterstützung im Sinne des *scaffolding* vorbereitet werden.<sup>12</sup> Darüber hinaus sollte auch der öffentliche Raum für inklusive Spielprojekte erschlossen werden, wie sie Theresa Casey vorgestellt hat.<sup>13</sup> Als besondere Herausforderung hat sich dabei für Erwachsene die Aufgabe gestellt, das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung nicht vorschnell zu bewerten, sondern sich in die kindlichen Spielwelten hineinzudenken. ♦

### Literatur

- Casey**, Theresa: Inclusive Play. Practical Strategies for Working with Children aged 3 to 8, London 2005
- Corsaro**, William: The Sociology of Childhood, 4. Aufl., London 2015
- Heimlich**, Ulrich: Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung, Bad Heilbrunn 1995
- Heimlich**, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik, 3. Aufl., Bad Heilbrunn 2015
- Heimlich**, Ulrich: Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. WiFF-Expertise Nr. 49, München 2017; [www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/das-spiel-mit-gleichaltrigen-in-kindertageseinrichtungen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/das-spiel-mit-gleichaltrigen-in-kindertageseinrichtungen) (abgerufen am 06.10.2020)
- Heimlich**, Ulrich: Inklusive Pädagogik. Eine Einführung, Stuttgart 2019
- Huizinga**, Johan: Homo Ludens (niederländ. Original 1938). Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek 1991
- Levy**, Joseph: Play behaviour (1978). New York 1983
- van der Kooij**, Rimmert: Pädagogik und Spiel, in: Roth, Leo (Hg.): Handbuch Pädagogik, Donauwörth 1991, 241-253
- Vereinte Nationen (UN)** (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Convention on the Rights of the Child, CRC) (Übersetzung; [www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370](http://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370)) (abgerufen am 06.10.2020)
- Vereinte Nationen (UN)** (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung); [www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101](http://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101) (abgerufen am 06.10.2020)



**DR. ULRICH HEIMLICH** ist Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

<sup>10</sup> Vgl. ebd.

<sup>11</sup> Vgl. Heimlich, Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen.

<sup>12</sup> Vgl. Heimlich, Einführung in die Spielpädagogik.

<sup>13</sup> Casey, Inclusive play.

ANDREAS BEHR

# Das Spiel in Bibel und Theologie

## Spiel und Spielen in der Bibel

### Altes Testament

Das hebräische Wort für Weisungen *Thora* und ein Wortstamm mit der Bedeutung von Werfen des Loses *Schießen oder Erlosen eines Orakelspruchs* gehören zusammen.<sup>1</sup> Die fünf Bücher Mose, die in ihrer Einheit als *Thora* bezeichnet werden, tragen also bereits ein spielerisches Element im Namen. Grund genug, einmal genauer zu schauen, wo Spielen im Alten Testament vorkommt.

Die Bedeutungen von Lachen und Spielen im Allgemeinen stecken im hebräischen **שחק**. Dies kann das Spielen und Scherzen insbesondere von Kindern meinen – außerdem auch Tanzen (verbunden mit Gesang und Saitenspiel) und auch Spotten. Letzteres ist eine Tätigkeit, die als verbales Wettkampfspiel auch für sich allein stehen kann, die aber ebenso zu allen anderen Spielen gehört, in denen die Gegner sich zunächst verspotten, um dann auch körperlich in einen Wettstreit zu treten.

Dass dies in blutigen Ernst münden kann, zeigt sich in 2. Samuel 2<sup>2</sup>: Zwischen den Männern von Abner und Joab kommt es zum Kampf. Abner vertritt dabei den Saul-Nachfolger Isch-Boschet, während Joab für David in den Krieg zieht. Abner schlägt ein Kampfspiel vor (V. 14, **שחק**), und so kämpfen zunächst je zwölf junge Männer jeder Seite gegeneinander. Möglicherweise wäre denkbar gewesen, dass diese Männer stellvertretend für ihre ganzen Heere gekämpft hätten: Statt eines Kampfes

der Häuptlinge<sup>3</sup> hätte es dann einen Kampf der Zwölf gegeben, der wie ein Orakel darüber bestimmt hätte, welche Seite den Sieg zugesprochen bekommt.<sup>4</sup> Da nun aber alle 24 Kämpfer gleichzeitig sterben, ist es doch nötig, die eigentliche Schlacht zu kämpfen, um eine Entscheidung herbeizuführen.

In Sprüche 8,30-31 spricht die Weisheit von sich selbst: Sie war bei Gott schon vor der Schöpfung und hat insofern die Schöpfung von Beginn an miterlebt. Sie sagt: „Ich war seine Lust täglich und spielte (**שחק**) vor ihm allezeit; ich spielte (**שחק**) auf seinem Erdkreis und hatte meine Lust an den Menschenkindern.“ Die doppelte Bedeutung von **שחק** kann hier aufgenommen werden, indem man den zweiten Satzteil übersetzt mit „Ich tanzte auf seinem Erdenkreis“.

In Vers 32 ff. fordert die Weisheit den Menschen auf, ihr nachzueifern und weise zu werden. Davon ausgehend, dass Gott seine Lust an der Weisheit hatte, gerade weil sie spielte und tanzte, kann angenommen werden, dass die Weisheit ihrerseits ihre Lust an den Menschenkindern hatte, weil sie in Spiel und Tanz einstimmt. Dann wäre die Aufforderung, weise zu werden, auch dahingehend zu verstehen, dass der Mensch gefordert ist, wieder zum Spiel und zum Tanz zurückzukehren.

In der Heilsprophetie ist das Kinderspiel ein Bild für die zukünftige Welt, in der das Heil wiederhergestellt ist. So heißt es etwa, die Plätze der Stadt sollen voll sein von Knaben und Mädchen, die dort spielen (**שחק**) (Sach 8,5). Ein Säugling wird spielen (**שעשע**, wörtlich „sich vergnügen“) am Loch der Otter (Jes 11,8).

<sup>1</sup> Vgl. Huizinga, 93.

<sup>2</sup> Vgl. dazu auch a.a.O., 52.

<sup>3</sup> Vgl. Hüther, Quarch, 147.

<sup>4</sup> Vgl. Huizinga, 104.



*Vor allem das Wettkampfspiel war für die griechische Kultur bedeutsam.*

*Disziplinen der antiken Olympiade: Wagenrennen und Boxen (li.), Laufen (Mitte), Speerwerfen und Diskuswerfen (re.).*

*© Matthias Kabel, Daderot (2), Marie-Lan Nguyen (2) / alle Wikimedia*

Die weiteren Begriffe für das Spielen im Alten Testament beziehen sich alle auf das musikalische Spiel.

- נָגַח meint das Rühren der Saiten.
- שָׁמַע kann die Bedeutung von „hören lassen“ bzw. „schallen lassen“ haben, was mit „singen“ oder „spielen“ übersetzt werden kann.
- שָׁכַל meint „Erfolg haben“ oder „Einsicht gewinnen“ und kann dann übertragen auch bedeuten „kunstvoll spielen und singen“. Hier könnte durchscheinen, dass Spiele oft Darstellungen und Werbung um die Gunst bzw. den Applaus des Publikums sind.
- זָמַר meint zunächst „ein Instrument spielen“, dann aber auch „Gott durch Gesang und Spiel verherrlichen“. Hier rücken Kult und Spiel in greifbare Nähe.
- Ähnliches lässt auch נָצַח erahnen, das zum einen „hervorragend sein, dirigieren, leiten“ bedeutet, zum anderen aber auch „spielen“ und „musizieren“ (im liturgischen Sinne)<sup>5</sup>.

Das Spielen eines Instrumentes scheint grundsätzlich positiv konnotiert zu sein. Man spielt zum Tanz auf, David muntert Saul mit dem Saitenspiel auf und man lobt Gott mit der Musik.

Als Hiob sein Unglück beklagt, wird ihm die „Harfe zur Trauer“ und die „Flöte zum Weinen“. Die positiv besetzten Musikinstrumente,

deren Spiel normalerweise der Freude Ausdruck verleiht, haben sich in etwas verwandelt, das Trauer und Schmerz ausdrückt. Luther übersetzt folgerichtig: Mein Harfenspiel ist zur Klage geworden und mein Flötenspiel zum Trauerlied (Hiob 30,31).

### Neues Testament

Im Altgriechischen gibt es kein Wort, das verschiedene Formen des Spiels zusammenfasst. Huizinga vermutet, dass die griechische Kultur so vom Spiel durchdrungen war, dass es keinen Sinn gemacht hätte, einen übergreifenden Begriff für einzelne spielerische Handlungen zu bilden: Wenn alle Handlungen eine spielerische Komponente haben, wird man nicht einzelne Handlungen als dem Spiel zugehörig zusammenfassen.<sup>6</sup> Man kann davon ausgehen, dass „die hellenistische Gesellschaft in allen ihren Äußerungen so durch und durch »spielhaft« eingestellt war, da[ss] das Spielhafte kaum mehr als etwas Besonderes ins Bewusstsein trat“<sup>7</sup>.

Im Neuen Testament kommen verschiedene Handlungen vor, die dem Spiel zugeordnet werden können: Es gibt Wortspiele; es wird von Tänzen berichtet und natürlich vom Instrumentenspiel.

Das Wort παιζω beschränkt sich in seiner Bedeutung auf das kindliche, um nicht zu sa-

<sup>5</sup> Vgl. Psalmenüberschriften „Dem Sangmeister, Musikdirigenten“.

<sup>6</sup> Vgl. Huizinga, 39f.

<sup>7</sup> A.a.O., 159.

gen kindische Spiel. Es wird daher nie auf die ernsthaften Spiele der Erwachsenen bezogen. Bezeichnenderweise kommt es im Neuen Testament auch nur in 1. Kor. 10,7 vor, wo es den Götzendienst beschreibt: Das Volk setzte sich nieder, um zu essen und zu trinken, und stand auf, um zu tanzen (wörtlich: um zu spielen). Der Tanz ums goldene Kalb: ein Kinder-Spiel!

Tanz kann aber auch positiv konnotiert sein. Jesus bringt ein Lied ins Spiel: Wir haben euch aufgespielt und ihr habt nicht getanzt; wir haben Klagelieder gesungen und ihr habt nicht geweint (Mt. 11,17). Tanzspiele haben also durchaus ihren Ort und ihre Zeit. Man kann nicht immer tanzen, und gerade das macht den Tanz zum Spiel, denn ein Spiel braucht einen Spielplatz und zeitliche Begrenzung.

Interessant mag sein, dass verspottete bzw. geschmähte Christmenschen im Denken des NT gelegentlich als ein Schauspiel (Φέατρον) bezeichnet werden können.<sup>8</sup> Die Narren und Närinnen um Christi willen stehen demnach auf einer Bühne und führen ein besonderes Stück auf. Baulich umgesetzt findet sich dieser Gedanke in orthodoxen Kirchen, „wo die sogenannte Ikonostasis bis ins Detail dem Bühnenaufbau eines antiken Theaters entspricht.“<sup>9</sup>

Huizinga hält vor allem das Wettkampfspiel für die griechische Kultur für bedeutsam.<sup>10</sup>

Im Neuen Testament kommt das entsprechende Wort – ἄγων – bzw. dessen Wortgruppe selten vor, vor allem begegnet sie im Corpus Paulinum. Meist wird der Begriff bildhaft und übertragen verwendet.

## Theologische Früchte

Zehn Jahre nach Erscheinen des „Homo Ludens“ von Johan Huizinga, dem grundlegenden Werk zur Kultur des Spiels, hat der Jesuit Hugo Rahner versucht, daran anzuknüpfen und den spielenden Menschen theologisch zu fassen.

Konsequent beschreibt er die Liturgie als „göttliches Spiel“<sup>11</sup>, wobei er bewusst in der Schwebe lässt, wie das Wort „göttlich“ hier zu verstehen ist. Ist Liturgie also ein Spiel, das Menschen für bzw. vor Gott spielen, oder bildet sich in der Liturgie das Spiel Gottes ab? Beides ist gemeint, denn nach Rahner gilt: „[W]eil Gott ein Deus vere ludens ist, mu[ss] der Mensch ein ho-

mo ludens sein.“<sup>12</sup> Rahner kann also auch Gott als einen Spieler beschreiben.

Hellsichtig rückt Rahner das Spiel in die Nähe des Humors.<sup>13</sup> Spiel wie Humor sind nicht das Gegenteil von Ernst, aber sie helfen dem Menschen, den Ernst des Lebens zu bewältigen; sie verweisen auf etwas Transzendentes bzw. stellen es dar. Gerade von hier aus scheint es aber schwierig, auch Gott als Spieler zu beschreiben.

Rahner geht bei seinen Überlegungen zum spielenden Gott vor allem davon aus, dass Gottes Handeln in der Schöpfung „zwar ein göttliches sinnvolles, aber in keiner Weise für Gott notwendiges Tun darstellt“<sup>14</sup>. Allein daraus zu schließen, dass Gottes Handeln Spiel sei, scheint mir aber zu kurz gegriffen. Es gehört zwar zu einem Spiel, dass es freiwillig gespielt wird, aber nicht jede freiwillige Handlung ist deshalb Spiel.

Man wird festhalten können, dass Gott dem Spiel nicht fernsteht. Die Weisheit spielt vor ihm, und auch die Engelschöre mögen vor Gott spielen. Dass Gott selbst aber spielt, trägt eine anthropomorphe Beschreibung an ihn heran, die sich so nicht halten lässt.

Ob Gott spielt, lässt sich ebenso wenig beantworten wie die Frage, ob Gott Humor hat. Beides – Humor und Spiel – sind menschliche Kategorien, die sich wohl nicht ohne weiteres auf Gott übertragen lassen. Vielleicht sind es sogar die beiden Kategorien, welche die Ebenbildlichkeit überschreiten: Der Mensch ist nach dem Bild Gottes geschaffen, aber als homo ludens unterscheidet er sich von Gott und ist eben ganz Mensch. Das wäre nicht verwunderlich: Wenn Humor und Spiel eben helfen, die Kontingenz des Lebens zu meistern, dann sind diese beiden Kategorien nur für den Menschen sinnvoll und notwendig, weil Gott sie nicht braucht.

Beide Kategorien sind der religiösen Sphäre zugeordnet, insofern Religion ganz allgemein dazu dient, Kontingenzen zu bewältigen. Die Fragen, ob Gott spielt oder ob Gott Humor hat, sind dann genauso unsinnig wie die Frage, ob Gott religiös ist. Damit zeigt sich eine Besonderheit, die zumindest den monotheistischen Religionen gemeinsam sein dürfte – dass sie Gott eben nicht als Spieler verstehen.

Es gehört nicht zur Definition einer Religion, dieses Gottesbild auszuschließen. Über Zeus kann man beispielsweise sagen: „Wenn man den größten Gott der Griechen nicht als Spie-



*In orthodoxen Kirchen entspricht die Ikonostasis (zentrale Bilderwand) bis ins Detail dem Bühnenaufbau eines antiken Theaters.*  
© Jeremy Atherton / Wikimedia

<sup>8</sup> Vgl. 1. Kor. 4,9 (Hebr. 10,33).

<sup>9</sup> Hüther, Quarch, 137.

<sup>10</sup> Vgl. Huizinga, 84 und passim.

<sup>11</sup> Rahner, 50.

<sup>12</sup> Rahner, 26.

<sup>13</sup> Vgl. im Folgenden Rahner, 29ff, besonders auch 335.

<sup>14</sup> Rahner, 15.

ler sieht, kann man ihn nicht verstehen.“<sup>15</sup> Über den Gott Abrahams lässt sich das m.E. nicht sagen.

Das mindert nicht Rahners Erkenntnis, dass die Schöpfung selbst spielerische Elemente hat, in der Gottes Freude am Spiel erkennbar wird. Das Spielerische in der Schöpfung scheint inzwischen selbst von den Naturwissenschaften gesehen zu werden. So passt es jedenfalls „zu dem Bild, das Physiker, Mathematiker und Komplexitätswissenschaftler [...] über die Bedeutung des Spiels als universelles Prinzip sich selbst organisierender Systeme entwickelt haben“.<sup>16</sup> Wobei festzuhalten bleibt, dass Gene oder Moleküle nicht spielen können, schon weil sie keinen freien Willen haben. Der Mensch kann ihre Bewegungen und Veränderungen, ihre Interaktionen aber spielerisch deuten. Und dies ist auch für die Betrachtung der Handlungen Gottes legitim. Gottes Sein kann aber nicht als das eines Spielers gedeutet werden.

Wenn Gott aber den Menschen als homo ludens geschaffen hat, gilt es herauszufinden, wo das Spiel theologisch zu bedenken ist und inwieweit religiöses Handeln den Blick für das Spiel nicht aufgeben darf.

Ist es möglich, theologische Topoi vom Spiel her zu denken und dabei einen Erkenntnisgewinn davonzutragen?

Rahner versucht, das Spiel eschatologisch fruchtbar zu machen. „Der Himmel wird ein Spiel sein“<sup>17</sup>, schreibt er und führt diesen Gedanken unter der Überschrift „Das himmlische Tanzspiel“ aus.<sup>18</sup> Dem wird hier widersprochen. Mir scheint der Gedanke treffender, dass gerade in der Ewigkeit kein Spiel mehr sein muss. Das Leben ist Spiel, natürlich nur insofern, als der Mensch aus freien Stücken die Wahl trifft, das Leben zu spielen. Das wäre dann eine religiöse Entscheidung, weil der Mensch damit seiner Bestimmung als homo ludens zustimmen würde. Das Bekenntnis zu Gott kann also als Zustimmung zum Spiel des Lebens verstanden werden. Dann ist das Leben Spiel. Es ist freiwillig, es hat Anfang und Ende, es kann unterbrochen werden, es stellt etwas dar, wird in Gemeinschaft gespielt usw.<sup>19</sup>

Doch wenn das Leben endet, endet auch das Spiel. Der Himmel ist eben kein Spiel, auch wenn sich dort spielerische Momente finden

lassen. Der Himmel mag sich gerade darin vom Leben unterscheiden, dass er nicht Spiel ist. Im Jenseits bzw. in der Ewigkeit endet das Spiel und der Ernst des Daseins bei Gott beginnt. Weil das Spiel keinen Sinn mehr hat, nicht mal in sich selbst. Der geistliche Leib (1. Kor 15,44) kann und muss nicht mehr spielen. Geschicklichkeit, Wettkampf, Kult, Theater und Glück<sup>20</sup> spielen im Himmel keine Rolle mehr.



*Theologische Topoi durch die Spiel-Brille betrachtet: Gnade und Rechtfertigung: Rote Karte. © Bob Thomas/iStock*

Es scheint aber theologische Topoi zu geben, die sich vom Spiel her entfalten lassen. Am Beispiel des Begriffe Sünde und Schuld soll das kurz gezeigt werden. So kann der Begriff des Spielverderbens den Begriff der Sünde aufschließen.

Wer ein Spiel verdirbt, macht das ganze Spiel kaputt. Es nimmt Schaden. Weil alle anderen Spieler\*innen jetzt Gefahr laufen, selber auch schuldig zu werden. Der Spielverderber verstrickt andere in das Verdorbene. Die Regeln sind nichts mehr wert.

Mitspielende erfahren sich als ohnmächtig, sie können das Spiel nicht mehr beherrschen, selbst wenn sie gut darin sind. Wenn einer das Spiel verdirbt, müssen alle anderen auch Regeln verletzen. Und sie müssen, statt das Spiel weiterzuspielen, erst einmal das Spiel retten. Das Verdorbene muss wieder aus dem Spiel raus. Das wird dann besonders schwierig, wenn man den Spielverderber nicht aus dem Spiel nehmen will oder kann.

Spielverderber klingt erst einmal banal, viel zu schlicht, nicht so groß wie das Wort Sünder, eben spielerisch. Aber bei genauerer Betrachtung sind Spielverderber ähnlich wirkmächtig wie Sünder. Verderbnis hat weitreichende Fol-

<sup>15</sup> Hüther, Quarch, 44.

<sup>16</sup> A.a.O., 40.

<sup>17</sup> Rahner, 56.

<sup>18</sup> Vgl. Rahner, 59ff.

<sup>19</sup> Der Mensch ist schließlich auch homo publicus! Vgl. Gerhardt, 203ff.

<sup>20</sup> Vgl. Hüther, Quarch, 125f.



*Theologische Topoi durch die Spiel-Brille betrachtet:  
Taufbekenntnis:  
Zustimmung, sich auf das Spiel des Lebens einzulassen.  
© Jens Schulze*

gen, zieht andere mit hinein und ist nur schwer wieder aus der Welt zu schaffen. Sie macht das Spiel kaputt – und sie macht insofern überhaupt keinen Spaß. Rede von der Sünde als Spiel-verderben, schließt neu auf, was Sünde meint.

So gesehen wäre gewissermaßen jede Sünde ein Spielverderben, aber nicht jedes Spielverderben wäre eine Sünde. Wer beim Mensch-ärgere-dich-nicht lust- und sinnlos die eigenen Spielfiguren bewegt und absichtlich immer wieder am Ziel vorbeiläuft, verdirbt zwar das Spiel, kann sich aber trösten, deswegen noch längst nicht zu sündigen.

In ähnlicher Weise können andere theologische Topoi durch die Spiel-Brille betrachtet werden. Es liegt in der Natur der Sache, dass die so betriebene Theologie in sich einen spielerischen Zug trägt. Das bedeutet, dass sich hier etwas zeigen kann, dass sich im Spiel aber auch nicht alles zeigt, weil zwar alles Spiel sein mag, aber das Spiel dann doch nicht alles ist. Kurz angespielt seien folgende Topoi:

- Christliche Anthropologie kann vom homo ludens her gedacht werden. Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt, das ist die eine Seite. „Um wirklich zu spielen, mu[ss] der Mensch, solange er spielt, wieder Kind sein“<sup>21</sup>, das ist die andere Seite. So könnte der homo ludens als Kind Gottes in den Blick kommen.
- Von Gnade und Rechtfertigung ließe sich spielerisch feststellen, dass sie sich auf den Spielplätzen immer wieder zeigen. Von Spiel zu Spiel werden keine Schulden mitgenommen, alle Sünden vergeben und die Spielenden wieder in den Zustand der neugebore-

<sup>21</sup> Huizinga, 215.

nen Kinder versetzt. Eine Rote Karte mag Auswirkungen auf die nächste Spielrunde haben, aber beim nächsten Spiel gilt sie eben nicht mehr. Selbst dann, wenn der\*die betreffende Spieler\*in kein Einsehen darin hat, dass er sie zurecht erhielt. Es reicht aus, dass er\*sie grundsätzlich bereit ist, das nächste Spiel wieder nach allen Regeln zu spielen.

- Die Liebe ist als ein ernstes Spiel zu begreifen, das nicht kindisch oder kindlich, sondern erwachsen gespielt wird, weil die Liebe sich selbst genügt und keinen versteckten Sinn oder Zweck hat.<sup>22</sup>
- Das Taufbekenntnis kann, wie bereits oben erwähnt, als freiwillige Zustimmung verstanden werden, sich auf das Spiel des Lebens einzulassen.
- Die Kirche ist nicht nur als Bauwerk ein Spielplatz, sie ist spielende Kirche.<sup>23</sup> Das Spielerische mag auch ins Amtsverständnis, zumindest aber in die Beschreibung kirchlicher Berufe hineinspielen. Haupt- und Ehrenamtliche stellen etwas dar, zeigen etwas, legen Spielregeln fest und müssen sich zugleich an Spielregeln halten usw.
- Innerhalb der Christologie wäre die Menschwerdung vom Spiel her darstellbar. Gott wird eben dadurch wahrer Mensch, dass er spielt. Jesus erzählt Gleichnisse, auch Witze<sup>24</sup>, er spielt mit Worten<sup>25</sup> oder er malt zweckfrei in den Sand<sup>26</sup>.
- Kirchengeschichtliche Ereignisse lassen sich als Formen des Spiels begreifen, etwa das Religionsgespräch zwischen Luther und Zwingli im Jahr 1529<sup>27</sup>, das die Form der alten Sitte des Fragegesprächs folgt – einem Spiel also.

Manche theologischen Topoi entziehen sich dem Spiel. Eine spielerische bzw. Spiel-bezogene *theologia crucis* lässt sich kaum denken. Am Kreuz endet jedes Spiel. Damit lässt sich das Kreuzesgeschehen kaum noch vom Spiel her deuten, wenngleich auch der Opferkult, zu dem es hier ja Bezüge gibt, wie jeder Kult aus dem Spiel stammt. Es mag auch kein Zufall sein, dass die Soldaten um Jesu Mantel spielen.<sup>28</sup> Trotzdem lässt sich das Kreuzesgeschehen kaum aus dem Spiel heraus deuten – so wie

<sup>22</sup> Vgl. Hüther, Quarch, 180.

<sup>23</sup> Vgl. Rahner, 44 ff.

<sup>24</sup> Z.B. Lk 18,10-13.

<sup>25</sup> Z.B. Mk 4,9.

<sup>26</sup> Johannes 8,6.8.

<sup>27</sup> Vgl. Huizinga, 127.

<sup>28</sup> Joh 19,24.

das Spiel ohnehin nie die ganze Wahrheit ans Tageslicht bringt.

Wenn das Spiel am Kreuz endet, so beginnt es doch am Ostermorgen erneut. In der Kirchengeschichte wurde dies ganz konkret, wenn am Ostertag mit Bällen getanzt wurde, welche die aufgehende Sonne und vor allem die Osterfreude zur Darstellung brachten.<sup>29</sup> Von hier scheint der Brauch zu stammen, eine Tanzveranstaltung als Ball zu bezeichnen.

Letztlich würde es sich lohnen, den ganzen Gottesdienst inklusive der Sakramente mit ihrer darstellenden Funktion als Spiel zu betrachten, was aber den hier vorgegebenen Rahmen sprengt. ◆

<sup>29</sup> Vgl. Rahner, 73.



SILKE LEONHARD

## Passion spielen?

### Religionspädagogisch-performative Gedanken<sup>1</sup>

**R**eligion ist die „Kultur des rationalen Verhaltens zum Unverfügbaren“<sup>2</sup>, so habe ich es von Hermann Lübbe gelernt. Spielen gehört zum Menschsein, ist Ausdruck von Freiheit und ist somit gleichermaßen eine besondere Form der Kultur des leiblichen Verhaltens zu Erfahrungen des Unverfügbaren – eine kulturelle Anerkennung von Kontingenz. Theologie ist wie die Pädagogik, die zugleich die Grenzen des Spielbaren in der Wirklichkeit markiert, selbst nicht frei von Spielen.<sup>3</sup> Religiöse Bildung ist undenkbar ohne den bildenden, pädagogi-

schen Umgang mit Erfahrungen des Unverfügbaren, mit Kontingenz.<sup>4</sup>

Dass die biblische Heilsgeschichte nicht der Dimensionen von Ritual und Drama entbehrt, zeigt die Passionsgeschichte. Passion ist ein theologisches Kernstück von Unverfügbarkeitserfahrung. In ihr werden Lebenserfahrungen wie Leid und Tod, Vertrauen und Verrat erzählt. Eine Vorlage für Passionsspiele bietet einerseits die biblische Erzählung als erzählter und geschriebener Text. Dieser wiederum ist eingebunden in eine theologische Heilsgeschichte vom Anfang bis zum Ende. Wer die biblische Passionsgeschichte kennt, weiß um dieses „Skript“ und deren Ausgang.

Das Passionspiel unterscheidet sich von anderen Spielen: Nicht Lust, sondern Leiden steht im Fokus. Den biblischen Spielakten von Verrat, Verurteilung und Verspottung folgen die Kreu-

<sup>1</sup> Veränderte Fassung der Erstveröffentlichung „Passions-Spiele – religionspädagogisch, performativ“ zum universitären Abschied von Prof. Dr. Hans-Martin Gutmann – und weiterhin ihm gewidmet nach 27 Jahren Passionsseminar.

<sup>2</sup> Vgl. Lübbe: Religion nach der Aufklärung;

<sup>3</sup> Vgl. auch Klie, Thomas: Immer mal wieder gespielt. Zur sprunghaften Rezeption des Spielbegriffs in der Praktischen Theologie, in: Magazin für Theologie und Ästhetik. Nr. 24, [www.theomag.de/24/tk1.htm](http://www.theomag.de/24/tk1.htm) (abgerufen am 7.10.2020)

<sup>4</sup> Lübbe unterscheidet Kontingenzbewältigung und Kontingenzvergegenwärtigung; Kontingenz bewältigen heißt: Kontingenz anerkennen (vgl. a.a.O., 165).



**ANDREAS BEHR**

ist Dozent für Konfirmandenarbeit am RPI Loccum.

zigungsszene und damit der Tod. Geschehen kommt handlungsmäßig damit an die dramatische wie dramaturgische Grenze von Leben und Tod. Theologisch deutlich hinterfragt ist: Gehört die Passion zu diesem großen Spiel (analog zu den sog. großen Erzählungen)? Ist sie dort eingewoben als Teil der Vorsehung, des Heilsplanes, oder fällt sie unter die Eigendynamik der (ungeplanten) Spielzüge, die in Kauf genommen werden oder die gar aufgrund anderer Machtverteilungen unabänderlich sind? Dass Jesus in Bezug auf seine Hinrichtung ein Spielball politischer Mächte war, ist die eine, nämlich opfertheologische Seite der Medaille.

Eine andere Seite ist die rituelle Vergegenwärtigung in verschiedenen Formen von Passionsspielen, welche die heute schwer nachzuvollziehende Heilswirkung leibräumlich rekonstruieren. Viele mediale Inszenierungen nehmen das Szenario der Passionsgeschichte auf.<sup>5</sup> Schon Johann Sebastian Bach nimmt wie alle anderen Komponisten und Arrangeure bei seiner Matthäus-Passion eine Vorlage und gestaltet diese zum rituellen, aber nachösterlichen liturgischen Nachvollzug. Seine sogenannten oratorischen Passionen sind Oratorien, im Grunde liturgische Opern, die Passion musikalisch und mit Rollen inszenieren, also in Szene setzen. Zu den Rollen gehört dort auch die Gemeinde, die innerhalb der Passion durch Choräle eingebunden ist.

Handelte es sich dabei ausschließlich um ein methodisches Unterfangen, um zu zeigen, wie die Geschichte stattgefunden haben könnte, wäre das Spiel eine Farce: ein Historisieren einer vermeintlichen Deckung von Wirklichkeit und Wahrheit. Es geht hier vielmehr um performative Akte, in denen der ursächliche Entstehungszusammenhang – also der enge ätiologische Bezug – von Drama und Liturgie deutlich wird. Im Spiel wird aus Spiel unabdingbarer Ernst, und doch ergibt sich im wiederholenden Spielen auch Spiel-Raum – so funktioniert die Mnemotechnik des Passionsspiels als Ritual und Drama. Das Spiel und seine Spielstationen (Kreuzweg) werden jedes Jahr in der Passionszeit an originären Orten gelebter Religion außerhalb von Bildungszusammenhängen rhythmisch wiederholt. Und doch sind sie als solche nicht im Sinne der Gleichheit wiederherstellbar: Jede neue Aufführung, jedes neue Spiel kostet neue Energie; sie wird ein wenig anders ausfallen als das letzte Mal, sie bezieht das Weltgeschehen

”

Das Passionsspiel unterscheidet sich von anderen Spielen: Nicht Lust, sondern Leiden steht im Fokus. Den biblischen Spielakten von Verrat, Verurteilung und Verspottung folgen die Kreuzigungsszene und damit der Tod.

“

je neu ein. Dieses Spiel erfordert eine Regie, auch wenn die Spielzüge eigentlich klar sind. Aus theologischen Gründen ist inhaltlich mit dem Ein-für-allemal der Tod besiegt und seine Sünde, der unüberbrückbare Graben zwischen Leben und Tod, getilgt – und doch brauchen Christ\*innen die wiederkehrende Erinnerung, das Ritual der erneuten Begehung, genau wie an Weihnachten. Das Passionsspiel, das an eine Vorlage gebunden ist, wird also eher zu einem rituell-dramatischen Spiel zur Passion.

Warum aber spielt man ein Spiel mit Religion in Bildungskontexten, in der Schule? Gibt es außer der pädagogischen wie religionspädagogischen Aufwertung des kulturellen Erinnerns andere Gründe?

*Auf der Bühne der Schulaula stehen drei Jungen nebeneinander, dem Publikum zugewandt, und blicken starr ins Leere. Sie inszenieren eine Passage des Buches Hiob. „Ausgelöscht!“, schreit der eine. „Ausgelöscht“, echot es aus mehreren Richtungen etwas gedämpfter. „Ausgelöscht“ – wieder folgt das Echo. „Ausgelöscht sei der Tag meiner Geburt!“ Der Junge sackt in sich zusammen und fällt auf die Erde. Zwei Gestalten gehen auf ihn zu und legen ihm nacheinander die Hand auf die Schulter: „Wenn du aber dich beizeiten zu Gott wendest und zu dem Allmächtigen flehst, so wird er deinetwegen aufwachen und wird wieder aufrichten deine Wohnung, wie es dir zusteht.“ – „Wie kann ein Mensch gerecht sein vor Gott?“*

Eine Lerngruppe des 9. Jahrgangs im Religionsunterricht erprobt ein Texttheater zum Buch, zur Gestalt und zum Problem des Hiob. Dabei geht es um Folgendes: Noch bevor in Goethes Faust Satan und Gott eine Wette abschließen, gibt das alttestamentliche Hiobbuch nahezu ein Skript für eine Inszenierung zwischen Himmel und Erde. In der Rahmenerzählung des Buches geht es um das Schicksal des lebensdürstigen Mannes Hiob im Lande Uz, dem aufgrund einer Wette zwischen Satan und Gott alles genommen wird. Der Mittelteil des biblischen Buches besteht aus Klagemonologen Hiobs und Dialogen zwischen Hiob und seinen Freunden, die ihm Ratschläge erteilen, sowie einer existenziellen Auseinandersetzung zwischen Hiob und Gott. Am Ende wird die Rahmenhandlung wieder erzählerisch aufgenommen; Hiob bekommt in einer Art Happy End nicht nur alles Verlorene wieder zurück, sondern ein viel reicheres Leben als zuvor.

Im Religionsunterricht begeben sich die Lernenden in die Lage eines entsprechenden Menschen, der großes Leid erlebt; sie erfahren und

<sup>5</sup> Der Dokumentarfilm „Der Sohn Gottes“ von Otto Dietrich gibt einen guten Überblick über mediale Inszenierungen der Passionsgeschichte, stellt vier verschiedene Szenarien dar und kommentiert sie. [www.dersohn Gottes.de](http://www.dersohn Gottes.de).





überlegen, worin Hiobsbotschaften in der Lebenswelt bestehen können. Anschließend werden die Rollenmanuskripte – lange Monologe und Dialoge – gefiltert und wichtige Stellen für eine gemeinsame Inszenierung erprobt. Dazu üben sie das laute und klare Sprechen auf einer Bühne; sie versetzen sich in die Rollen des Hiob und der Freunde, die ihm Ratschläge geben; sie nehmen Körperhaltungen ein, probieren Gesten und Gebärden aus und arbeiten an ihrer Mimik. Sie lassen alles wirken.

Am Ende dreht ein Schüler mit seinem Smartphone diese Szenerie zu einem Videoclip.

Selbst ein wahrlich ernstzunehmender Unterricht wie Religionsunterricht gibt sich dem Spielen hin. Die Religionspädagogik hat spätestens seit dem Beginn des „ästhetischen Jahrzehnts“ (Hermann Timm) entdeckt, dass der sinnlich-ästhetische, wahrnehmende wie darstellende und auf diese Weise mitteilende Zugang zu religiösen Texten, Themen und Fragen Lernende anders in den Unterricht einbindet, die Begegnung mit dem Fremden, An-

deren an sich, auf eine menschliche und pädagogisch leichtere Art und Weise anbietet.<sup>6</sup> Über Religion nicht nur zu reden, und sei es auch in diskursiven Sprachspielen, sondern Religion zu spielen und sie so zur Aufführung zu bringen, respektiert, dass Religion wie Leben eigene, szenisch begreifbare Wirklichkeiten in sich tragen. Das Spiel zu Hiob nimmt spielend ernst, dass leid-volle ebenso wie wunder-volle Wandlungen zum Leben dazugehören, und fragt nach den Verantwortlichkeiten. Eine biblische Gestalt, ein biblisches Buch auf eine Kernaussage und repetierbare „Message“ zu reduzieren, ließe den Charakter der Verdichtung, die eine leibräumliche Entfaltung braucht, außer Acht. Selbst das bloße Lesen der Faust-Tragödie gewinnt für Neuleser\*innen erst dann an Bedeutung, wenn sich zumindest vor dem inneren Auge nicht nur Buchstaben zu Text reihen, sondern Geschehen wie ein Film abspielt. Lehrer\*innen wissen um diese ästhetischen Si-

*Passionsspiele und Karfreitagsprozessionen in aller Welt (im Uhrzeigersinn): Oberammergau, Wuppertal, Salamanca/Spanien, Berlin, Jerusalem und Malta.*

*© Foto Beck/image-BROKER/picture alliance; Marius Becker/dpa; andromedicus/stock.adobe; Rainer Jensen/dpa; Debbie Hill/epd-bild/gemeindebrief.de; William Attard McCarthy/iStock.*

<sup>6</sup> Vgl. Klie / Leonhard, *Schauplatz Religion*; Leonhard / Klie, *Performatives Lernen und Lehren von Religion*.



*Ein Religions-  
Unterricht achtet  
darauf, dass Didaktik  
den leiblichen  
Umgang mit dem  
Verschwiegenen,  
Unbewussten und  
Ungesagten im Spiel  
zur Geltung bringt.  
© Jens Schulze/EMSZ*

gnaturen: Im Musikunterricht werden nicht nur Partituren gelesen, sondern Musik wird leiblich gespielt, d.h. gehört, gesungen, instrumentalisiert; im Sportunterricht werden nicht nur Volleyballregeln gelernt, sondern es wird auch Volleyball gespielt; im Deutschunterricht wird nicht nur über Gedichte gesprochen, sondern diese werden längst auch spielerisch rezitiert und inszeniert. Der Physikunterricht diskutiert nicht nur das Verhalten von Druckluft, sondern erprobt es – experimentell. So macht auch ein solcher Religionsunterricht rituell und experimentell begreifbar, dass Religion, um ebenfalls wahrgenommen zu werden, das Wahrnehmen und das Aufführen, das experimentelle Erproben mit Spieler\*innen und Zuschauer\*innen braucht – in selektiver Authentizität.

Im religionspädagogischen Sinn ist bei beiden Beispielen der leitende Gedanke: Wie sieht die Außen- und Innenwelt von Leiden aus? Welchen Weg bietet die christliche Religion im Sinne von heilsamer Verwandlung an? Wie gewinnen Schüler\*innen ein lebendig begründetes Verhältnis zu diesen Offerten – also Resonanzen zu Religion? Die Füllung von Rollen und Spielen geschieht unter Einbezug ihrer Leiblichkeit, deren subjektorientierten Verständnisses und deren ästhetischer bzw. religiöser, pathischer Erfahrung. Letztere ist nicht das vorrangige Ziel; aber ebenso verkrümmt wäre ein Unterricht, der auch in Sachen Religion Erfahrung, Wahrnehmung, Darstellung ausschließt. In diesem Sinne ist Unterricht nicht nur ein Gedankenspiel, sondern geht verantwortlich „spielend“ und leibräumlich erprobend auf die Welt und ihre Phänomene zu.

Leitend können in der Religionsdidaktik dabei trotzdem unterschiedliche Interessen sein: Zum einen kann es eher um ein im weiteren Sinne liturgisches Lernen in der Schule gehen, das dem ewigen Verhältnis von Gott und Mensch durch den Einbezug des Spiels – einer substanziell und phänomenal anderen Wirklichkeit, die mit dem Erscheinen Gottes in der Wirklichkeit rechnet – Spielformen gibt und die Gestaltung dieser Formen pädagogisch erprobt. Dort wird nicht einfach Bibel nachgespielt, aber auch nicht ein intrapsychischer Prozess dargestellt, sondern eine religiös gegebene Vorlage wird inszeniert unter den Bedingungen gegenwärtiger (biografischer, kultureller, gesellschaftlich-politischer) Lebenswelt. Den Kontext bildet eine Plausibilität, die stets mitbedenkt, warum und wofür es gut ist, sich mit Religion zu befassen. Ziel ist, dass Religion nicht nur Relevanz erfährt, sondern wirksame Resonanzen erbringt, indem das Antworten auf Lebensbezüge und -herausforderungen erprobt wird.<sup>7</sup>

Dafür kann zum anderen die Frage nach einer Ästhetik, die Ethik menschlich macht, leitend sein. Ein Religionsunterricht achtet darauf, dass Didaktik den leiblichen Umgang mit dem Verschwiegenen, Unbewussten und Ungesagten im Spiel zur Geltung bringt: „Der Mut, den es angesichts der Zweideutigkeiten des Lebens bedarf, kann aber nicht in Lernprozessen freier werden, die sich mit den Zwängen des unbewussten Anderen entziehen und Schüler zum Spiel mit diesem dämonisierten Anderen befähigen. Es wird eine Art pädagogisches Masken-, Rollen- oder Puppenspiel sein müssen, ein Maskenspiel mit den Dämonen unserer Gesellschaft und Zeit, vielleicht auch mit den persönlichen, eigenen Dämonen. Deshalb sind Unterrichtsverfahren zu suchen, die das Argumentieren an das Leben und die Struktur anbinden [...] und die alles Erleben und alle Erfahrungen mit Handeln, Spielen und Diskutieren ins Wahrnehmen, Beobachten, Denken und Argumentieren einbringen.“<sup>8</sup> Damit ist auch klar, dass solcher Unterricht Spiel postmodern, aber keinesfalls „postfaktisch“ versteht. Das Ringen um die Wirklichkeit auf der Suche nach Wahrheit bleibt eine ständige ernste Herausforderung.

In jedem Fall meint religiöse Bildung mit dem Spiel weder ein Nach-Spiel theologischer Sachentscheidungen noch ein beliebiges Ausspielen unbegrenzter Möglichkeiten. Mit dem Spiel öff-

<sup>7</sup> Vgl. Leonhard, Resonanz und Performative Didaktik.

<sup>8</sup> Zilleßen / Gerber: Und der König stieg herab von seinem Thron, 39.

net sich ein Resonanzraum für kulturelle religiöse Bildung. Religionsunterricht ist der spielend eingetragene Ernstfall wie die Probe aufs Exempel der rituell-dramaturgischen Gestaltung religiösen, lebensfähigen und -gestaltenden Lebens: aus meiner Perspektive im theologischen Horizont „was Christum treibet“, bisweilen sogar das, was Christum übertreibt“.<sup>9</sup> In jedem Fall erfolgt auf diese Weise eine unterrichtliche Form der Annäherung an Fremdes; religionsdidaktisch kommt es darauf an, das Spiel mit den lebenswerten Lebens-Formen zu ermöglichen, um die Gestaltung und das ernsthafte Nachdenken über Leben im Gegenüber des Anderen und im Miteinander mit anderen zu ermöglichen und das Antworten auf Unverfügbarkeitserfahrungen zu fördern. ◆

<sup>9</sup> Teckemeyer / Schroeter-Wittke, Performative Didaktik – Erinnern und gestalten, 22.

## Literatur

- Klie**, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik. Leipzig 2006
- Leonhard**, Silke / Klie, Thomas: Performatives Lernen und Lehren von Religion. In: Bernhard Grümme / Hartmut Lenhard / Manfred L. Pirner (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 2012, 90-104
- Leonhard**, Silke: Resonanz und Performative Didaktik, in: Leonhard, Silke / Hanusa, Barbara (Hg.): Kompetenz, Performanz, Resonanz. Konzeptuelle Perspektiven zu Religionsdidaktik im Gespräch, Loccum Perspektiven, erscheint Rehb-urg-Loccum 2020.
- Lübbe**, Hermann: Religion nach der Aufklärung, Graz 1990.
- Teckemeyer**, Lothar / Schroeter-Wittke, Harald: Performative Didaktik – Erinnern und gestalten. In: 95 Thesen JETZT. EIN BILDUNGSBUCH. Loccum / Münster 2016
- Zilleßen**, Dietrich / Gerber, Uwe: Und der König stieg herab von seinem Thron. Frankfurt 1997



**DR. SILKE LEONHARD** ist Rektorin des RPI Loccum und Privatdozentin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Frankfurt am Main.



TILL MEYER

# Didaktik und Spiel

Das Spiel nimmt in der Bildung eine Sonderstellung ein. Einerseits deshalb, weil es so gut als Lernmedium geeignet ist, andererseits, weil so wenige Menschen ihm dieses Potenzial zugestehen. Es steht außer Frage, dass Theater, Film, Literatur, Musik, Malerei und welche menschlichen Ausdrucksformen es noch gibt, ernst sein können, sagen wir ruhig: seriös.

Zweifellos gibt es auch den Schwank, ein B-Movie und das großäugige Kind mit Kätzchen in Öl, aber deshalb wird der klassischen Tragödie oder der Mona Lisa nicht ihre Bedeutung für die menschliche Kultur abgesprochen. Beim Spiel ist das anders. Wenn wir erklären, dass wir hauptberuflich Spiele entwickeln – und nicht nur das, sondern didaktische Spiele – dann entstehen Falten auf Stirnen und fragende Blicke. Wobei die Verblüffung nach kurzem Nachdenken erst mal verfliegt: „Ach, so was wie Ravensburger ...?“, und sich dann wiederum massiv

Bahn bricht, wenn wir verneinen und erläutern, dass es sich bei unserer Arbeit um Spiele als Informations- und Lernmedium dreht.

Nun gut, es gibt auch Menschen – und ihre Zahl nimmt täglich zu – die spontan ausrufen: „Ach, das ist ja spannend!“, aber in der Regel erwarten wir als nächsten Satz: „Und, äh, etwas Vernünftiges machen Sie nicht?“ Aber warum machen wir bei der Firma „Spieltrieb“<sup>1</sup> überhaupt so eine dubiose Arbeit? Unserer Ansicht nach sind Spiele nicht nur ein hervorragendes Lernmedium, sie sind im Grunde sogar das Lernmedium par excellence.

Nun erhebt sich aber auf Seiten der Normal-Spieler\*innen Unmut. Es passiert relativ oft, dass auf Messen Menschen mit Neugier und

<sup>1</sup> Till Meyer betreibt gemeinsam mit Nicole Stiehl die Spieltrieb GbR ([www.spiele-entwickler-spieltrieb.de](http://www.spiele-entwickler-spieltrieb.de)), die Spiele für Unternehmen und Einrichtungen der Bildungsarbeit entwickelt.

”  
Ein Film, ein  
Buch, ein  
Theaterstück  
ändern sich  
nicht, egal  
wer – oder ob  
überhaupt –  
jemand liest  
oder zuschaut.  
Ein Spiel ändert  
sich jedes  
Mal mit den  
Spieler\*innen –  
oft genug sogar  
dann, wenn  
es dieselben  
Spieler\*innen  
sind.

“

Interesse einen unserer bunten Kartons in die Hand nehmen und nach dem Lesen des rückseitigen Textes ernüchtert fragen: „Äh, ist das etwa ein Lernspiel?“ Und wenn ich dann sage: „Ja, doch, schon“, dann wird ganz schnell das Spiel zurückgestellt mit dem Satz: „Ach, nee, dann nicht. Ich will nichts lernen im Spiel!“

Dabei sind alle klassischen Spiele Lernspiele. Es geht jetzt gar nicht darum, dass Kinder beim Vater-Mutter-Kind-Spielen ihre späteren Rollen im Leben vorwegnehmen oder bei Doktor-Spielen das andere Geschlecht kennenlernen, sondern dass das jedes Kinderspiel geeignet ist, die großen Mysterien des Lebens zu *begreifen*. Auch jedes traditionelle Spiel ist oder war ein Lernspiel.

Schach beispielsweise diente mit hoher Wahrscheinlichkeit im alten Persien oder Indien zur Ausbildung von Heerführern, beschreibt den Einsatz der verschiedenen Truppenteile und lehrt taktisches und strategisches Denken. Das indische *Pachisi* – hierzulande bekannt als *Mensch ärgere dich nicht* – ist nicht etwa ein Kinderspiel, sondern in der Urform die Simulation eines Menschenlebens, das so oft die Stationen von Geburt bis zum Tod (geschlagen werden) durchlaufen muss, bis das Nirvana erreicht ist und der Mensch nicht mehr wieder geboren wird. Ähnliche Wurzeln haben das germanische *Gänsepiel* oder das *Leiterspiel*, bei denen es um Tugenden und Untugenden geht.

Aber auch neuere Entwicklungen haben deutliche Bezüge zum Lernen und Leben: *Monopoly* geht aller Wahrscheinlichkeit nach bis in das 19. Jahrhundert zurück, wo es als *Landlord's Game* die Situation von Großgrundbesitzern und Kleinbauern beschrieb. Eugen Oker weist darauf hin, dass eines der berühmtesten Kriegsspiele – *Stratego* – seinen Ursprung im niederländischen Widerstand während des Dritten Reiches hat.

Und auch das Prestige bestimmter Spiele oder Spielthemen zu bestimmten Zeiten spricht Bände: *Risiko* erlangte seine Berühmtheit in den Anfangsjahren des Kalten Krieges, *Monopoly* wurde in Deutschland in der Wirtschaftswunderzeit zu dem Spiel schlechthin, und ein Großteil der in den letzten Jahren erschienenen Spiele spiegelt den Kolonialismus wider, oder – wenn man so will – die Globalisierung.

Es ist vielmehr die Frage, welche Erwartungen man an das Spielen hat: einfach nur Spaß haben oder Lernprozesse unterstützen? Dem Spiel pädagogische Potenziale abzusprechen ist ebenso falsch, wie Lernspiele als unsinnige Überfrachtung einer Freizeitbeschäftigung anzusehen. Letzteres ist in etwa so, als würde ein

begeisterter Sportwagenfahrer allen Lieferwagen die Existenzberechtigung absprechen. Aber eben das ist die Arbeit, die wir bei der Firma „Spieltrieb“ leisten. Ein\*e Autor\*in *normaler* Gesellschaftsspiele denkt sich ein spannendes Spiel aus, an dem man einfach nur Freude hat – und es entsteht etwas Flaches, Rotes, Schnelles mit zwölf Zylindern. Wir hingegen gehen von der Überlegung aus, was eigentlich transportiert werden soll. Wie groß muss der Laderaum sein? Was wird überhaupt transportiert und wie weit? Können die späteren Fahrer\*innen bereits Auto fahren, oder soll der Lieferwagen auch für ungeübte Menschen leicht handhabbar sein? Ganz gleich, wie diese Fragen beantwortet werden: Es muss auf jeden Fall Spaß machen, mit dem Lieferwagen zu fahren; sonst setzen sich die Menschen einmal rein und dann nie wieder.

Viele didaktische Spiele der 1970er-Jahre – als das Lernspiel langsam wieder Fuß fasste – sind von der Absicht her prima Lieferwagen, aber das Fahren damit war wirklich anstrengend.

Um gute Spiele zu entwickeln – oder, um einen Eindruck davon zu bekommen, ob ein vorliegendes Spiel Spaß machen könnte – sollte man wissen, wie Menschen spielen. Was macht Spaß, ist spannend und fordert die Spieler\*innen intellektuell heraus? Dabei ist klar, dass Kinder oft andere Spiele mögen als Jugendliche und Erwachsene, dass Menschen, die sich mit einem Thema bereits beschäftigt haben, andere Ansprüche stellen als solche, denen das Thema noch vollkommen fremd ist.

Unsere Arbeit bei „Spieltrieb“ unterscheidet sich aber ab hier erheblich – um nicht zu sagen: fundamental – von der „normaler“ Mainstream-Autor\*innen. Diese entwickeln eine erfolgversprechende Idee und basteln daraus in zeitraubender Arbeit ein tolles Spiel. Oft genug wird erst dann die Frage beantwortet, welches Thema dieses Spiel denn nun bekommen sollte. Seit Jahren sind Wikinger-Spiele en vogue, davor waren es Piraten und natürlich immer wieder Mittelalter. Wenn wir einen Auftrag bekommen, steht das Thema bereits fest, und unsere Aufgabe ist es, eine tolle Umsetzung des Themas zu schaffen.

Die grundsätzlichen Fragen, die wir uns stellen, wenn wir ein didaktisches Spiel entwickeln, sind: Was ist das Thema des Spiels? Was soll vermittelt werden? Wem soll es vermittelt werden? In welchem Rahmen soll das Spiel eingesetzt werden?

Man muss sich fragen – denn gute Spiele sind immer ein Modell der Realität –, ob die Spielstruktur und die Spielmechanik zum Thema

passt. Ein Spiel zum ökologischen Lernen sollte beispielsweise ein hohes Maß an Kooperation besitzen, denn welcher Mensch profitiert allein von einer intakten Umwelt? Ein Spiel zum interkulturellen Lernen sollte den Austausch und das Gespräch unter den Spieler\*innen fördern und einen geringen Zufallsanteil haben, denn Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit werden nicht zufällig abgebaut, sondern in der Auseinandersetzung mit anderen. Ein Kinderspiel sollte andere Qualitäten von Spielspaß und Spielstruktur haben als eins für ältere Menschen. Wenn ein Spiel in der Schule eingesetzt werden soll, muss es sich am 45-Minuten-Takt orientieren.

Um einen Eindruck davon zu vermitteln, welche unterschiedlichen Spielkonzepte sich aus der Beantwortung der Fragen ergeben können, folgen drei Beispiele aus unserer Tätigkeit.

Unser Spiel *Das Buch & Das Leben* für die Luther-Kirchengemeinde in Wiesbaden sollte Konfis zeigen, dass die Bibel mitnichten überholt ist, sondern weiterhin vielfältige Bezüge zum täglichen Leben heute hat. Die erste Frage war, wie wir das anfangen können. Eine Möglichkeit war schnell gefunden: Es gibt einen Stapel Karten „Das Buch“, auf denen Bibelzitate stehen, die möglichst viel Raum zum Assoziieren und Interpretieren bieten. Ein zweiter Stapel „Das Leben“ gibt Slogans, Zitate, Nachrichten, Werbeanzeigen etc. wieder. Die Aufgabe der Spieler\*innen ist es, ein passendes Bibelzitat zu einer aufgedeckten Karte „Das Leben“ zu finden. Und nach Möglichkeit auch begründen zu können, warum sie diese Wahl getroffen haben. Da für alle dieselbe Karte „Das Leben“ gilt, entwickeln sich meist intensive Diskussionen, weil einige Spieler\*innen in einem Bibelzitat Bedeutungen sehen, an die andere überhaupt nicht gedacht haben. Ich mag dieses Spiel immer noch als eines der Liebssten aus unserer Werkstatt. Nicht zuletzt deshalb, weil es mitunter zum Schreien komisch ist, wenn man versucht, einen Mikrowellenbackofen mit einem Bibelzitat in Verbindung zu bringen, und es in der nächsten Runde wirklich ernst wird, wenn es um Hans und Sophie Scholl geht.

So weit, so gut. Dieses Spielkonzept hat in den Tests hervorragend funktioniert und tatsächlich ist ein Gewinncharakter bei diesem Spiel eigentlich sekundär – es geht ja in erster Linie darum, Gedanken und Interpretationen zu teilen und sich gegenseitig vielleicht den einen oder anderen Augenöffner zu vermitteln. Nun sollte unser Spiel aber für die Konfi-Arbeit

geeignet sein, und bei Jugendlichen (bei vielen Erwachsenen auch) ist die erste Frage, wenn man ein Spiel erklärt: „Und wie gewinnt man das?“ Viele Menschen brauchen eine Antwort auf diese Frage, um ein Spiel zu verstehen. Also gaben wir dem Spiel einen Gewinncharakter, bei dem man möglichst clever sein Bibelzitat an eine\*n Käufer\*in verkaufen muss. Dieses Spielziel hat mit dem didaktischen Ziel überhaupt nichts zu tun, und in der Tat haben in der Testphase viele Gruppen den Gewinncharakter völlig unberücksichtigt gelassen.

Ganz anders die Vorüberlegungen bei unserem derzeit entstehenden Spiel *Das volle Leben*. Dieses Spiel soll Jugendlichen zeigen, wie spannend und abwechslungsreich der Pfarrberuf sein kann, und die Überlegung anregen, ob diese Berufswahl nicht vielleicht für sie

selbst die passende sein könnte. Hier geht es also weniger um Austausch und Diskussion als um Vermittlung von Informationen über den Pfarrberuf und die Selbstreflexion der Spieler\*innen.

Während *Das Buch & das Leben* die Konkurrenz nutzt, damit sich die Spieler\*innen möglichst gute Argumente überlegen, um ihr Bibelzitat zu verkaufen, wäre ein ähnlicher Wettbewerb bei *Das volle Leben* ziemlich unrealistisch. Im Gegenteil, Zusammenarbeit, gegenseitige Hilfe und Kooperation ist im Pfarrberuf die Regel.

Der Zufallsanteil bei *Das volle Leben* ist vergleichsweise hoch, denn auch dies entspricht dem realen Leben. Man weiß einfach nicht, ob man als Pfarrer\*in im nächsten Monat mit einem besonderen Problem überfordert sein wird oder ob man es souverän lösen kann. Entsprechend spielt bei diesem Spiel auch die Entwicklung, das Lernen, eine wesentliche Rolle: Die Spieler\*innen beginnen mit einer gewissen persönlichen Grundausstattung auf ihrer neuen Arbeitsstelle, und zuerst werden sie von den Aufgaben schier erschlagen. Überkritische Konfis, schwierige Gemeindeglieder, zerstritte-



*„Das volle Leben“ soll Jugendlichen zeigen, wie spannend und abwechslungsreich der Pfarrberuf sein kann.*

*© Till Meyer  
(Montage, da das Spiel noch nicht produziert ist)*

ner Vorstand und nicht zuletzt vielleicht Probleme im Privatleben machen alles nicht ganz einfach. Aber an jeder Aufgabe wachsen die Spieler\*innen und lernen dazu. Im Spiel sind die Kompetenzen der „Pfarrer\*innen“ in der Basisversion zwar vorgegeben, aber es besteht durchaus die Möglichkeit, dass die Spieler\*innen sich selbst spielen und sich vor Spielbeginn fragen: „Wie groß ist eigentlich mein Einfühlungsvermögen? Wie sehr ist mein Humor ausgeprägt?“ Auch dieses Spiel kann man *gewinnen*, aber es gibt praktisch keine Möglichkeit, aktiv gegeneinander zu spielen; wer zuerst eine Anzahl neuer Gemeindemitglieder sammeln konnte, gewinnt.

Da *Das volle Leben* auch im Religionsunterricht eingesetzt werden soll, wurde dem Spiel eine Variante beigegeben, die es erlaubt, es inklusive Nachbereitung in 45 Minuten zu spielen.

Ein wieder ganz anderes Spiel ist *Majority*, das ich mit der Gemeindepädagogin und dem Prädikanten der Kirchengemeinde in Merzig entwickelt habe. Auch hier waren die Konfis die Zielgruppe. Das Spiel sollte deutlich machen,

dass die Kirche keine unveränderliche Struktur ist, sondern dass sie sich immer wieder durch das Engagement von Menschen ändert und reformiert, die fragen: „Ist dieses oder jenes überhaupt noch zeitgemäß? Oder sollten wir über eine Neuorientierung nachdenken?“ Exemplarisch wurden die Zehn Gebote in den Mittelpunkt des Spiels gestellt. Die Gruppe wurde in zwei Kleingruppen Traditionalist\*innen und Progressive aufgeteilt. Der größte Teil der Gruppe war die Gemeinde. Die beiden Kleingruppen erhielten ein paar Minuten Zeit zur Verfügung, um sich ihre Argumentation für oder gegen ein ausgewähltes Gebot zu überlegen. Dann erhielten die Gruppen einige Minuten Rede-

zeit, um zu begründen, warum das Gebot unbedingt so erhalten bleiben müsse bzw. warum es sinnvoll sei, es zu reformieren. Danach bekam die Gemeinde Gelegenheit, einen Tischtennisball entweder den Traditionalist\*innen zu geben oder den Progressiven – je nachdem, welche Argumentation ihnen schlüssiger erschien.

Schließlich bereiteten sich die Kleingruppen auf die nächste Runde vor, während in der Gemeinde darüber gesprochen wurde, wer sich wie entschieden hatte und aus welchem Grund. Wir hätten prinzipiell für dieses Spiel ein ähnliches Setting wählen können wie für *Das Buch & Das Leben*, allerdings war bei *Majority* eine wesentliche Vorgabe, dass das Spiel im Rahmen eines Spiele-Gottesdienstes gespielt werden sollte. Daher mussten die Regeln einfach und unmittelbar verständlich sein und das Spiel musste ohne viel Spielmaterial auskommen.

Ich hoffe, es ist deutlich geworden, welche Aspekte bei der Entwicklung didaktischer Spiele eine Rolle spielen, und dass bei relativ ähnlicher pädagogischer Zielsetzung drei vollkommen unterschiedliche Spiele entstehen können.

Nun könnte man natürlich fragen: Warum sollen denn überhaupt didaktische Spiele eingesetzt werden, wenn die Entwicklung so komplex ist und der Einsatz höhere Anforderungen an die Fachkräfte stellt? Das Spiel ist das einzige Medium, bei dem die Spieler\*innen mit ihrer gesamten Persönlichkeit beteiligt sind. Ein Film, ein Buch, ein Theaterstück ändern sich nicht, egal wer – oder ob überhaupt – jemand liest oder zuschaut. Ein Spiel ändert sich jedes Mal mit den Spieler\*innen – oft sogar dann, wenn es dieselben Personen sind. Und die Spieler\*innen sind emotional beteiligt. Die emotionale Beteiligung ist aber für einen Lernerfolg immer dann besonders wichtig, wenn Themen behandelt werden sollen, die massiv von Gefühlen geprägt sind. In diesem Zusammenhang ein nicht-affektives Medium einzusetzen, mag sich anbieten, ist aber in etwa so, als wolle man seiner Gruppe eine Tasse Tee anbieten – und dabei auf den Tee selbst verzichten. Zu erzählen, wie das heiße Wasser eigentlich schmecken müsste, wird manchmal erfolgreich sein, aber sicherer ist es doch, auch tatsächlich Teeblätter hineinzutun.

Konfuzius wird der Spruch zugeschrieben: „Sage mir, und ich werde vergessen. Zeige mir, und ich werde mich erinnern. Lass mich teilhaben, und ich werde verstehen.“ Mehr Teilhabe am Lernprozess als mit dem Spiel ist schwer vorstellbar. ◆



Till Meyer, Jahrgang 1958, arbeitet seit 1985 mit Spielen in der Bildungsarbeit. Seit 1998 gemeinsam mit Nicole Stiehl in der Spieltrieb GbR, die – meist in Auftragsarbeit – Spiele zu den verschiedensten Themen entwickelt. Seit Gründung von *Spieltrieb* sind etwa 120 Projekte realisiert worden, davon zwölf Mainstream-Spiele, also ohne pädagogischen Anspruch. Von den didaktischen Spielen aus der Spieltrieb-Werkstatt wurden etwa 30 Prozent für Wirtschaftsunternehmen (Gerolsteiner Brunnen, Schott Glas AG etc.) entwickelt, die überwiegende Mehrzahl für Einrichtungen der Bildungsarbeit.

Hier arbeitet *Spieltrieb* in einem sehr breiten Spektrum; die Themen sind unter anderem Kolonialismus, Sozialverhalten von Wölfen, Infrastruktur, Farbenlehre. Schwerpunkte der Arbeit sind allerdings ökologische Themen sowie Spiele für kirchliche Einrichtungen.

Aktuell in der Entwicklung ist „Das volle Leben“ für, das Jugendliche über den Pfarrberuf informiert.

Neben der Spieleentwicklung leitet Till Meyer Workshops und Seminare zur Entwicklung didaktischer Spiele für Endverbraucher\*innen und Fachkräfte. Er nimmt Lehraufträge zum Thema Spielepädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz und der Pädagogischen Hochschule Freiburg wahr.

Das Spielen und die Spieleentwicklung sind für Till Meyer eher Berufung als Beruf.

[www.spiele-entwickler-spieltrieb.de](http://www.spiele-entwickler-spieltrieb.de)



„Schaukeln ist so schön schnell und hoch.“ (Jonathan)  
© natrass/iStock

NACHGEFRAGT:

## Was spielst du am liebsten?

---

Wer an Spiel und Spielen denkt, denkt wahrscheinlich zuerst an Kinder und Kindheit. In der Kindheit schien der sogenannte Ernst des Lebens noch weit weg und fast das ganze Leben wie ein Spiel zu sein. Im Spiel erschließen sich Kinder ihre Welt, entdecken sie und versuchen sie zu begreifen. Kinder spielen manchmal unbewusst, manchmal aber auch ganz bewusst ein konkretes Spiel. Wenn sie bewusst ein ganz konkretes Spiel spielen, dann doch meistens eines ihrer Lieblingsspiele.

Deshalb haben wir bei Kindern nachgefragt: Was spielst du am liebsten und warum?

Erst im Anschluss an die O-Töne der Kinder folgen die Lieblingsspiele von drei ehemaligen Kindern, die immer noch gern spielen – meistens ganz bewusst ihre Lieblingsspiele.



„Mein Lieblingsspiel ist Pferde.“ (Martha)  
© emholk/iStock

„Mein Lieblingsspiel ist Pferde, Prinzessin oder Königin. Am liebsten aber alles mit Pferden. Wenn sie z.B. Bauchschmerzen haben, mache ich ihnen einen Verband.“

Martha, 3 Jahre  
(Martha hat aber keine echten Pferde.)

\*\*\*

„Ich spiele am liebsten Lego, weil ich gerne baue. Meistens Fahrzeuge.“

Jonas, 8 Jahre

\*\*\*

„Mein Lieblingsspiel ist das Brettspiel ‚Sagaland‘. Es geht um verschiedene Märchen, so zum Beispiel Rapunzel oder Aschenputtel oder die sieben Zwerge. Man hat auf dem Weg zum Schloss viele kleine Bäume und unter denen ist dann so zum Beispiel für die sieben Zwerge ein Zwergenhut abgebildet. Und wenn man genau den Baum bzw. das Symbol unter dem Baum hat, das auch auf der Karte ist, die dann im Märchenschloss liegt, dann bekommt man den Punkt.“

Noah, 12 Jahre

„Meine allerliebsten Spiele sind Schaukeln und Piraten spielen. Schaukeln ist so schön schnell und hoch. Piraten sind einfach toll. Ich habe sogar einen Piratengeburtstag gemacht. Mit meinem Freunden macht das Piraten spielen am meisten Spaß, es geht aber auch super allein.“

Auf dem Schulhof spielen wir gern Räuber und Polizei. Ich bin bei der Polizei. Dann darf man die Räuber fangen, aber man darf sie nur ganz locker fesseln, z.B. nicht an den Beinen und am Hals.

Und mit Papa spiele ich sehr gern ‚Uno Junior‘. Da gewinne ich meist, weil ich irgendwie immer gute Karten bekomme, aber ich schummel nicht. Ach ja, und ‚Ninjago‘ ... das liebe ich auch. Also so richtig kann ich mich nicht entscheiden. Ich spiele einfach gern!“

Jonathan, 6 Jahre

\*\*\*

„Mein Lieblingsspielzeug ist im Moment meine Hüpfstange, weil mir das einfach sehr viel Spaß macht. Das ist eine Stange aus Aluminium mit einer großen Sprungfeder. Ich stelle meine Füße auf die Stützen, halte mich an den Griffen fest und bin schon ziemlich gut darin, mit der Stange über den Hof zu hüpfen. Nur auf dem Rasen darf ich nicht springen. Das macht Löcher.“

Jonah, 10 Jahre

\*\*\*

„Erstens ‚Tiles Hop‘: Das ist ein Computerspiel. Dabei gibt es einen Ball, den man mit den Fingern bewegen kann. Dabei muss man mit dem Ball auf leuchtende Kacheln hüpfen. Dazu wählt man ein Lied aus. Der Ball hüpfert dann im Rhythmus des Liedes auf die Kacheln. Es gibt verschiedene Schwierigkeitsgrade. Beim Hüpfen kann ich Diamanten sammeln. Dafür kann ich mir dann andere Bälle und Lieder kaufen. Ich finde dabei toll, dass ich die Lieder mitsingen kann, dass es Spaß macht und dass ich dabei auch ein bisschen meine Reflexe trainieren kann.“

Zweitens ‚Agricola‘: Das spielt man auf einem Spielbrett mit bis zu vier Personen. Es geht darum, Level zu bestehen. Dabei muss man etwas anbauen, ernten, Vieh züchten, Baumaterial sammeln, bauen und dabei seine Spielfiguren versorgen. Es gewinnt der-/diejenige mit den meisten Punkten.

Das Spiel macht mir Spaß, weil es ein Gemeinschaftsspiel ist. Man muss entweder in Mannschaften oder alleine Strategien entwickeln und geschickt sein.“

Hannah, 11 Jahre



MATTHIAS HÜLSMANN

# Warum ich Doppelkopf so mag

**M**ein Lieblingsspiel ist Doppelkopf. Das ist ganz klar. Warum das so ist? Ich habe keine Ahnung.

Vielleicht liegt es daran, dass meine Frau und ich während der Schwangerschaft gefühlte neun Monate lang mit einem befreundeten Ehepaar abends immer Doppelkopf gespielt haben. Das Ehepaar war zur selben Zeit schwanger. Und zwischen den einzelnen Runden gab es immer Pizzettis; das sind handtellergroße Mini-Pizzen, die während des Spiels im Backofen aufgebacken und während einer kurzen Spielpause verzehrt wurden.

Die Vorliebe für Doppelkopf scheint jedenfalls nicht durch eine pränatale Prägung beeinflusst zu werden, denn weder unsere Kinder noch mein Patenkind – der Sohn der Doppelkopffreunde – spielen Doppelkopf. Ich bin allerdings als kleines Kind in einer Welt aufgewachsen, in der „die Männer“ sich bei Familiengeburtstagen um den schweren Eichtisch versammelten und Zigarre rauchend Doppelkopf oder Skat droschen, während „die Frauen“ sich Dinge erzählten, die ich nicht verstand oder im Garten über Blumen fachsimpelten, die mich nicht interessierten. Also blieb ich bei „den Männern“ und bewunderte, wie nach jedem Spiel einige Pfennige zwischen den Spielern hin und her geschoben wurden.

Vielleicht ist Doppelkopf auch deshalb mein Lieblingsspiel, weil es so ganz anders ist als Skat; denn beim Doppelkopf bin ich durch das Blatt, das mir zugeteilt wird, nicht vollkommen festgelegt. In der griechischen Tragödie läuft das Leben jedes Menschen ja schicksalhaft und unabwendbar ab. Wenn das Orakel dem Ödipus vorhersagt, dass er seinen Vater töten und seine Mutter heiraten wird, dann wird Ödipus diesem Schicksal erliegen, selbst wenn er es um alles in der Welt verhindern will und dafür bis ans

Ende der Welt reist. Der Fremde, den er dort tötet, wird sich als sein Vater erweisen und die Frau, die er ehelicht, wird sich als seine Mutter herausstellen.



© Andre Grunden/  
Pixabay

Doppelkopf widerspricht diesem schicksalhaften Lebensverständnis der griechischen Tragödie. Ja, ich möchte behaupten, es kommt einem christlichen Geschichtsverständnis erstaunlich nahe. Zwar teilt Gott jedem Menschen seinen Platz in dieser Welt zu; sein Geschlecht, seine Eltern, seine Begabungen bis hin zum Breiten- und Längengrad seines Geburtsortes. Alles das ist wie das Doppelkopfbblatt festgelegt. Aber jetzt kommen die ganzen Varianten, die das Leben bereithält, zwischen denen ich mich entscheiden kann und die meinen Lebenslauf beeinflussen.

Ich spiele zum Beispiel nicht allein; wenn ich eine Kreuzdame habe, dann spiele ich zusammen mit dem\*der Mitspieler\*in, der\*die die andere Kreuzdame hat. So kann es sein, dass ich nur eine Kreuzdame habe und ansons-

ten ein wirklich schlechtes Blatt. Trotzdem habe ich eine Chance zu gewinnen, weil mein\*e Mitspieler\*in mit der zweiten Kreuzdame ein ganz hervorragendes Blatt hat. Ich muss mich nicht allein durch das Spiel kämpfen, sondern gemeinsam können wir uns ergänzen.

Wenn ich zwei Kreuzdamen auf der Hand habe – eine sogenannte Hochzeit –, dann spiele ich mit dem\*derjenigen zusammen, der\*die den ersten Stich bekommt. In keine kein anderes Spiel, in dem man Hochzeit feiert und die anschließende Runde gemeinsam bestreitet.

Und nicht nur das ist wie im wirklichen Leben. Ich kann richtig grobe Fehler machen, die ich bereue und unter deren Folgen auch mein\*e Mitspieler\*in zu leiden hat. Ich kann aufgrund der unübersichtlichen Lage Fehlentscheidungen treffen, nach dem Motto: „Hätte ich doch nur ...!“ Ich kann mich in meinen Mitmenschen täuschen, denn solange nicht beide Kreuzdamen ausgespielt wurden, sind einige Mitspieler\*innen im Ungewissen darüber, wer ihr\*e Freund\*in und wer ihr\*e Gegner\*in ist; und schon so manches Mal hat sich ein\*e vermeintliche\*r Freund\*in am Ende als Gegner\*in herausgestellt – und umgekehrt. Und schließlich kann ich versuchen, ohne fremde Hilfe allein über die Runden zu kommen und ein Solo zu spielen.



**MATTHIAS HÜLSMANN** ist Dozent für die Bereiche Theologische Fortbildung und Kirchenpädagogik am RPI Loccum.

Möglicherweise habe ich ein Blatt ohne Trümpfe, ohne mächtige Damen oder Buben, aber mit sehr vielen Assen und Zehnen. Auf den ersten Blick ist dieses Spiel für mich von vornherein verloren. Auf den zweiten Blick habe ich die Möglichkeit, einen sogenannten Fleischlosen zu spielen – eine Runde ohne jegliche Trümpfe. Plötzlich spiele ich allein ohne einen einzigen Trumpf auf der Hand gegen drei Mitspieler\*innen und gewinne! Ich finde, das ist eine wunderbare Veranschaulichung von Gottes Handlungsweise: „Gott stößt die Gewaltigen vom Thron und erhebt die Niedrigen.“ So beschreibt der Evangelist Lukas Gottes Handeln am Beispiel von Maria, der Mutter Jesu (Lk 1,52).

Auf meinem Smartphone habe ich übrigens seit kurzem eine Doppelkopf-App. Unser befreundetes Doppelkopf-Ehepaar hat mich darauf gebracht. Durch diese App kann ich mit drei virtuellen Mitspieler\*innen Doppelkopf spielen, wenn ich mal keine physischen Mitspieler\*innen habe. Oder wir sind nur zu zweit und uns fehlen noch zwei Mitspieler\*innen. Dann springen die Algorithmen dieser App für sie ein. Nur die Pizzettis aufbacken – das kann die App auf meinem Smartphone nicht. ◆

\*\*\*

KIRSTEN RABE

## Mein Lieblingsspiel: Puzzle

**K**eine Frage: Ich mag Gesellschaftsspiele, bei denen man mit zwei, drei oder mehr Menschen an einem Tisch sitzt und um die Wette teure Straßen, Bahnhöfe oder Hotels kauft. Oder Spiele, bei denen man mit kleinen Straßen, Dörfern, Städten und Segelschiffen aus Holz ein Land und Inseln besiedelt und möglichst schnell die meisten Punkte sammelt. Ich mag es genauso, wenn der Würfelbecher die Runde macht und ich mich entscheiden muss, ob ich auf fünfmal die gleiche Augenzahl oder doch lieber auf das Full House setze.

Tatsächlich aber gehört noch etwas ganz anderes zu meinen Lieblingsspielen: das Puzzle.

Ab und an ist der Esstisch nur zur Hälfte nutzbar, denn auf der anderen liegen mindestens 1000 Puzzleteile, gern auch mehr. Manchmal erwische ich mich dabei, dass mich so ein angefangenes Puzzle wie magisch anzieht – *nur ein paar Teile, dann kümmere ich mich um die Spülmaschine ...* – und schließlich sitze ich doch länger dran, als ich eigentlich vorhatte.

Ein Puzzle lässt innehalten, ich würde sogar sagen: Es entschleunigt meinen Tagesablauf für diesen Moment. Es fordert zugleich eine hohe Konzentration und genaues Hinschauen. Es macht Spaß, ein komplexes Bild wachsen zu sehen, Puzzleteil für Puzzleteil zu ergänzen und fast schon kriminalistisch auf der Suche zu sein

nach dem, was noch fehlt. Ich merke, dass es mir im Verlauf des Puzzelns schnell leicht fällt, auch kleinste Details zu erkennen. Details, die auf das große Ganze hinweisen, das ich mir dahinter vorstellen kann. Ein Puzzle schärft den eigenen Blick.

In der Spielzeugbranche spricht man vom Puzzlespiel. Das verwundert vielleicht, assoziiert man bei einem Spiel doch eher mehrere Spieler\*innen, einen Wettkampfcharakter bzw. ein gemeinsames Ziel. Abgesehen davon, dass ein Puzzle auch in Teamarbeit gelöst werden kann, hat es durchaus spielerischen Charakter, die das Ursprungsbild wieder zusammensetzen. Zu rätseln, wohin so manches Teil gehört, bei dem man auf den ersten Blick noch so gar nicht zuordnen kann, wo es seinen Platz haben könnte. Ja, bis hin zur Frage, welches wohl das letzte Teil sein wird, das ich einsetze. Wenn ich das Gesamtbild des Puzzles vor mir strukturiere, lege ich übrigens immer zuerst den Rahmen. Das ordnet nicht nur meinen Blick, sondern verspricht auch ein erstes Erfolgserlebnis – das sich ja manchmal, gerade bei sehr komplizierten Puzzeln, nur sehr langsam einstellt. Hat man das Ziel des Spiels dann erreicht, kann man es mit den Händen fühlen: die glatte Oberfläche des fertigen Bildes, die erstaunlicherweise aus den zahlreichen, sich manchmal sperrig anfühlenden Einzelteilen entstanden ist.



© Pixel-Shot/  
stock.adobe

Es gab bisher keinen Anlass, die vielen Stunden, die ich über unterschiedlichen Puzzeln gegessen habe, theologisch oder religionspädagogisch zu reflektieren. Was ich aber tatsächlich in einem Oberstufenkurs Religion mal ausprobieren habe, war, die Gedanken des Theologen Henning Luther zum „Leben als Fragment“ mit Schüler\*innen ganz konkret und haptisch über das Motiv des Puzzles zu erschließen. Das hat wunderbar funktioniert. Vielleicht gehört die Freude am Puzzeln zu den anthropologischen Grunderfahrungen? Wer weiß. ◆



#### KIRSTEN RABE

ist Dozentin für die Bereiche Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum.

\*\*\*

CHRISTINA HARDER

## Mein Lieblingsspiel: True Stories

„Im Grunde ist immer die Antwort richtig, die erstmal am unwahrscheinlichsten zu sein scheint.“

**M**ein Lieblingsspiel heißt seit ein paar Jahren: *True Stories*. Untertitel des Spiels: *Manchmal ist die Wahrheit wirklich unglaublich*. Mittlerweile hat der Moses-Verlag eine zweite Sammlung mit *True Stories* herausgebracht, diesmal mit dem Untertitel: *weitere unglaubliche Wahrheiten*.

Die Spielregeln sind denkbar einfach: Die Anzahl der Mitspielenden ist unbegrenzt. Jede\*r Mitspielende erhält zunächst zwei Karten: eine mit einem großen A und eine mit einem großen B darauf. Die Spielleitung wandert in jeder Runde von einem\*r Mitspielenden zum\*r nächsten. Eine Runde ist beendet, wenn jeder\*m Mitspielende einmal die Spielleitung hatte. Die Spiel-

leitung zieht nun eine Karte aus dem großen Stapel und liest die Frage vor. Die kann beispielsweise lauten: „In den 1970er Jahren gab es eine besondere Wohngemeinschaft in Hamburg. Wieso?“ Unter der Frage stehen nun vier Antworten zur Verfügung. Die richtige Antwort ist farbig markiert. Vor der richtigen Antwort steht ein A oder ein B. Vor den drei falschen Antworten der entsprechend andere Buchstabe. Unter der oben genannten Beispielfrage steht: „A) Sie wurde von Udo Lindenberg, Otto Waalkes und Marius Müller-Westernhagen bewohnt. B) Alle vier Mitbewohner waren Abgeordnete in der Hamburgischen Bürgerschaft, allerdings für drei verschiedene Parteien. B) Nach dem Bundesliga-Aufstieg verlor der FC St. Pauli unter seinen Fans drei Wohnplätze in den Katakomben des Millerntor-Stadions. B) Die sogenannte Verheimlichte Wohngemeinschaft war die erste öffentliche Verhüllungs-Installation des Aktionskünstlers Christo.“



*Manchmal ist die Wahrheit wirklich unglaublich.*  
© stanis88/  
stock.adobe

Die Antwort A ist hier die richtige und muss als erste vorgelesen werden. Die Antworten mit dem B davor sind alle falsch. Die Spielleitung muss nun überlegen, welche der falschen Antworten sie neben der richtigen vorlesen möchte. Ihr Ziel ist es, die Mitspielenden auf die falsche Fährte zu locken, da sie für jede falsche Einschätzung ihrer Mitspielenden einen Punkt erhält. Jede\*r Mitspieler\*in muss nun die eigene A-Karte oder seine B-Karte verdeckt auf den Tisch legen und damit die eigene Einschätzung, welche Antwort richtig ist. Wenn die Karten aller Mitspielenden auf dem Tisch liegen, werden sie umgedreht. Alle, die richtig für die Antwort A gestimmt haben, erhalten einen Punkt. Für alle, die fälschlicherweise die von der Spiel-

leitung vorgelesene Antwort B für die richtige gehalten haben, erhält die Spielleitung einen Punkt. Die Punkte werden notiert. Die Spielleitung wandert zum\*r nächsten Mitspielenden, die nun die nächste Karte zieht und die Frage darauf vorliest.

Warum ich das Spiel so mag? Mein Sohn hat die Antwort einmal auf den Punkt gebracht, als er seine Strategie zu dem Spiel offenlegte: „Im Grunde ist immer die Antwort richtig, die erstmal am unwahrscheinlichsten zu sein scheint.“ Diese Strategie spiegelt sich letztlich auch in dem Untertitel wider: *Manchmal ist die Wahrheit wirklich unglaublich*. Nun gut, diese Strategie funktioniert nicht immer, aber oft. Zum Beispiel hier: „Borstenwürmer sind erstaunliche Lebewesen. Warum?“ Im Folgenden setze ich kein A und B davor, sondern lade zum Mitraten ein. Die Auflösung steht in den Fußnoten. Antworten: „Ihre Haut ist gleichzeitig ihr Magen.“ – „Ihr Geschlechtsorgan befindet sich im Mund.“ – „Ihre Füße zeigen paarweise nach rechts und links.“ – „Wenn man einem Weibchen das Gehirn entfernt, wird es zu einem Männchen.“<sup>1</sup> Nun? Welche ist die wahre Story? Bei dieser Frage tippten übrigens meine Tochter und ich richtig, mein Sohn und mein Mann hingegen falsch. Wir Frauen fanden die letzte Antwort einfach am witzigsten, unsere beiden Männer komischerweise nicht.

Ich habe das Spiel auch schon in einer zehnten Klasse mit 26 Schüler\*innen in der Stunde nach einer Klassenarbeit gespielt. Die Schüler\*innen wurden von mir in Gruppen eingeteilt, die nun jeweils miteinander beraten und sich gemeinsam für eine Antwort zu den Fragen entscheiden mussten. Jede Gruppe übernahm in einer Runde einmal die Spielleitung. An der Tafel wurden die Punkte gezählt, so dass am Ende die Reihenfolge der Gewinner\*innen feststand. Es gab für jede Gruppe etwas zu gewinnen. Das Schöne an dem Spiel: Die Wahrheit ist manchmal so unglaublich, dass man mit reiner Logik nicht wirklich weiterkommt und mit einem breit aufgestellten Vorwissen keine nennenswerten Vorteile hat. So hatten am Ende einfach mal andere Schüler\*innen die Nase vorn als sonst, wenn es um Noten geht. Ich habe das Spiel einfach als Anerkennung für die gute Vorbereitung der Schüler\*innen auf die Klassenarbeit und aus Spaß an der Freude gespielt. ◆



**CHRISTINA HARDER**  
ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan.

<sup>1</sup> Richtig ist die vierte Antwort: Wenn man einem Weibchen das Gehirn entfernt, wird es zu einem Männchen.

KIRSTEN RABE UND LENA SONNENBURG



GESPIELT:

## Family Memo von Leona Games

Das junge Team von Leona Games in Berlin entwickelt Bildungsspiele. Zwei Spiele und ein Malbuch sind bisher erschienen: das Family Memo, das dazugehörige Malbuch und „Bee Good“, ein Kooperationsspiel, bei dem Menschen ab sechs Jahren sich mit der Bedrohung der Bienen auseinandersetzen können. Ökologische Nachhaltigkeit liegt dem jungen Team ebenso am Herzen wie das Eintreten für gesellschaftliche, basisdemokratische Werte. Diversität, Inklusion und Partizipation gelten für Tal, Yori, Julius, Anouchk und Larissa als wesentliche Prinzipien, die sich in ihrem Team selbst, in den entwickelten Spielen, aber auch in den Grundsätzen ihres Marketings widerspiegeln. Mit dem Family Memo und dem dazugehörigen Malbuch waren Leona Games Teil des Deutschen Integrationspreises 2019. Der Name dieses Spiels ist Programm: Seine Zielgruppe sind Familien – und das in genau dem weiten Begriff, den die Abbildungen auf den Karten widerspiegeln.

Liegen die 25 sechseckigen Kartenpaare des Family Memo zu Beginn des Spiels über die Tischfläche verteilt und erkennt man auf den ersten umgedrehten Karten die komplexen und mit Liebe fürs Detail gezeichneten Bilder, wirkt dieses Memory erstmal ganz schön anspruchsvoll. Da ist man froh über den leuchtenden einfarbigen Rahmen, der das bunte Familien-Wimmelbild auf jeder Spielkarte umgibt. Alle Regenbogenfarben in unterschiedlichen Nuancen sind vertreten und jedes Karten-Pärchen hat eine eigene bekommen. Die Komplexität der Zeichnungen liegt nun allerdings in der Natur der Sache – Familien sind eben vielfältig und ihre Konstellationen nicht immer auf den ersten Blick zu durchschauen. Mit ein bisschen

Übung gewöhnt sich das Auge an die Vielfalt der Abbildungen und so gelingt es zunehmend, sich irgendwann von den farbigen Rahmen als Orientierung für die Suche nach dem passenden Paar zu lösen.



Die Familien, denen man in diesem Spiel begegnet, sind absolut bunt: Hier gibt es Patchworkfamilien, Adoptiv- und Pflegefamilien, Alleinerziehende, Familienkonstellationen, zu denen weitere Menschen als ausschließlich Eltern und Kinder gehören. Regenbogenfamilien sind zu sehen, Familienmitglieder mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und solche sehr verschiedenen Alters. Die Vielfalt sexueller Identitäten ist ebenso offensichtlich wie die der Nationalitäten. Und auch körperliche Einschränkungen einzelner Familienmitglieder werden gezeigt: Rollstuhl, Rollator oder auch eine Unterschenkelprothese gehören zum Erscheinungsbild einzelner Personen. Dieses Memory vermittelt in aller Selbstverständlichkeit einen erfreulich weiten Familienbegriff und ein positives Bild von Vielfalt und Diversität. Individualität ist auf den detailreichen Abbildungen Programm – und gleichzeitig bilden die so individuellen Menschen in ihren Familien eine einzigartige Gemeinschaft ab.

Memory zu spielen, hat uns schon immer Spaß gemacht. Das Family Memo zu spielen, lässt gleichzeitig im Kopf mögliche Familiengeschichten entstehen. Das wäre beispielsweise ein Anknüpfungspunkt für die pädagogische Arbeit: Wer weiß, welche Geschichten entstehen, wenn die Schüler\*innen einzelne Fa-

**KIRSTEN RABE**

ist Dozentin für die Bereiche Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum.

**LENA SONNENBURG**

ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum.

milienmitglieder erzählen lassen? In jedem Fall braucht es Zeit, mit den Kindern (und auch Jugendlichen) nach einer ersten Spielrunde die Bilder in Ruhe zu betrachten und zu besprechen, bevor man weiterarbeitet. Die einzelnen Abbildungen der Karten finden sich in dem dazugehörigen Malbuch wieder und können hier ebenfalls hilfreich sein. Es ließen sich auf Blanko-Vorlagen auch eigene Memory-Kartenpaare erstellen, auf denen die Schüler\*innen selbst ihre individuellen Familienkonstellationen abbil-

den können. Auf jeden Fall kann das Spiel als Freiarbeitsmaterial im Klassenraum angeboten werden und dazu beitragen, Diversität selbstverständlich sichtbar zu machen.

Die Gebrauchsanleitung ist nicht nur ansprechend kindgerecht gestaltet, sondern auch in Deutsch, Französisch, Castellano, Türkisch, Arabisch und Hebräisch abgedruckt. Auch hier böte sich eine Gelegenheit, über Diversität in der eigenen Klassen- oder Schulgemeinschaft zu sprechen. ◆

**KIRSTEN RABE****GEKLICKT:**

# kirche-entdecken.de

---

**W**er auf die Internetseite [www.kirche-entdecken.de](http://www.kirche-entdecken.de) klickt, befindet sich auf einem im ansprechenden Comic-Stil gestalteten Kirchplatz und schaut auf eine Kirche. Man sieht deren Turm mit großer Uhr und Kreuz auf dem Dach, man erkennt Glocken, farbige Fenster, eine große Tür, die offen steht und aus der einladend warmes Licht herausstrahlt. Vor der Kirche links steht eine Statue – ein freundlich dreinblickender Martin Luther, die Bibel aufgeschlagen und dem Betrachter offen entgegengehalten. Am Sockel des Denkmals das Schild „Martin Luthers Abenteuer“ – auch das leuchtet bereits auf und lädt ein zum weiteren Anklicken und Spielen. Vor der Kirche steht der bekannte Schaukasten. Unter „Neuigkeiten“ finden sich tagesaktuelle Hinweise zum kirchlichen Festkreis, zu Festen in den anderen abrahamitischen Religionen, aber auch Rezepte, Bastelanleitungen und sogar Lerntipps lassen sich hier anklicken, einige auch herunterladen. Die allererste Aufmerksamkeit derjenigen, die diese eigens für Kinder gestaltete Homepage besuchen, gilt aber Kira, der Elster. Sie fliegt gleich zu Beginn von rechts ins Bild, setzt sich auf den Schau-

kasten und begrüßt die Kinder mit freundlicher Stimme: „Hallo, ich bin Kira, die Elster. Schön, dass du mich besuchen kommst. Ich wohne in dieser schönen Kirche. Dort gibt es so viel zu entdecken. Magst du mich hineinbegleiten?“

Und dann, nach einem Klick auf die Eingangstür, kann es losgehen. Kira heißt die Kinder noch einmal ausdrücklich im Kirchraum willkommen und lädt sie ein, ihn eigenständig zu erkunden. Je nachdem, welche Gegenstände, Räume, Türen oder Treppen die Neugierde zuerst wecken, kann diese besondere virtuelle Kirchräumerkundung sehr individuell verlaufen: Altarraum, Sakristei, Kanzel und Orgel können besucht werden, Kira hat zahlreiche kindgerechte Erklärungen im Angebot. Die Orgel kann sogar ausprobiert werden. Eine dunkle Treppe führt in die Küsterwerkstatt, deren Regale gefüllt sind mit Utensilien der verschiedenen kirchlichen Feste. Wer das Osternest, die Krippenfiguren oder auch Silvesterraketen anklickt, bekommt eine Erklärung zur Bedeutung der Feste und Bräuche. Eine bunt bemalte Tür führt in den Kindergottesdienstraum. Hier finden die Besucher\*innen beispielsweise kurze Erklärungsfilme, biblische Erzählungen, Mal- und Bastelvorlagen, Ideen für Gebete, aber auch die



[kirche-entdecken.de](http://kirche-entdecken.de)

Möglichkeit, die eigene gemütliche Ecke kreativ zu gestalten.

Eine Strickleiter führt auf den Dachboden. Dort lebt Kiras Freund Ottmar, eine kluge Eule, die sich bestens im interreligiösen Diskurs auskennt. Spielerisch lernen die Kinder hier nicht nur etwas von Christentum, Judentum und Islam, auch zu Hinduismus und Buddhismus werden Lernmaterialien angeboten. Wie bei den anderen Orten dieser Kirche auch liegt es dann im Interesse der Kinder, bei welchen Themen und Aspekten sie auf weiterführende Informationen klicken. Das Zimmer von Benjamin, der Kirchenmaus, findet sich auf der Empore. Benjamin und Kira laden „das Menschenkind“ ein, zu spielen, zu basteln, Witze zu lesen, Rezepte zu sichten, aber auch biblische Geschichten zu hören. Bemerkenswert sind hier auch die Tipps zum Lernen, die beispielsweise auf die Seite „Mathespaß mit dem Coollama“ verlinken. Für den Religionsunterricht sind Spiele zum Download, sei es über Apps oder als dann analoge Brettspiele, im Angebot.

Toll ist die Möglichkeit, an unterschiedlichen Stellen interaktiv tätig zu werden und mit Kira (bzw. den Menschen hinter der Kirche-Elster) ins Gespräch zu kommen. Die Kinder können Fragen schicken und bekommen Antworten, sie können eigene Texte schreiben und auf der Seite einstellen. Besonders schön sind die Gebete, Wünsche und Träume, die die jungen Nutzer\*innen der Seite in den Sternenhimmel des Kirchraums gesetzt haben. Jeder Wunsch, den Kinder hier – nach dem Anlegen eines Accounts – formuliert haben, leuchtet als ein Stern, den man anklicken kann, um den Wunsch zu lesen: „alles von Lego haben“ steht dort, und „einmal nach Paris zu reisen“, aber auch „unter den Sternen schlafen“, „ich will einen Regenbogen anfassen“ oder „dass auf der Welt kein Krieg ist“ und „dass alle friedlich sind“.

Diese Seite bietet so viele Möglichkeiten, Entdeckungen zu machen, auszuprobieren, Neues zu lernen oder Bekanntes zu vertiefen, dass ein Besuch nicht ausreichen wird. Der Aufenthalt in diesem besonderen Kirchraum braucht Zeit – sei es, um einem konkreten Thema intensiv folgen zu können, sei es, um einen guten Überblick über alles zu bekommen. Hilfreich ist es übrigens, über einen Button jederzeit wieder in den Hauptraum der Kirche gelangen zu können und über einen weiteren Button einen Lageplan der unterschiedlichen Räume sichten zu können.

Das wirklich Einzige, das stört, sind die veraltet wirkenden kurzen Filme, in denen z.B. Taufe bzw. Abendmahl erklärt werden. Wären auch



*Screenshots der Website kirche-entdecken.de: Startseite und Folgeseite, wenn man auf die Kirchentür geklickt hat.*

diese im Comicstil und nicht als real gedrehte Szenen gestaltet, hätte man das Problem der Kurzlebigkeit solcher Medien vermeiden können. Die an unterschiedlichen Stellen ansprechend platzierten Fotos hingegen sind aktuell und ansprechend.

Kirche-entdecken.de gibt es bereits seit 2005 und wurde 2018 vollständig überarbeitet. Herausgebende sind die Evangelisch-lutherische Kirche in Bayern und die Evangelisch-lutherische Kirche Hannovers. An der inhaltlichen und gestalterischen Arbeit sind zahlreiche kompetente Menschen beteiligt, die dafür sorgen, dass diese Seite spielerisches Lernen und Interaktion möglich machen. Kirche-entdecken.de wurde mit dem 1. Preis des Kinder-Online-Preises des MDR-Rundfunkrates 2020 ausgezeichnet – und das zurecht! Konzipiert ist sie für Grundschul Kinder, vielversprechend nutzbar ist sie auf jeden Fall aber auch für Schüler\*innen des 5./6. Jahrgangs.

Ein Hinweis zum Schluss: Die Macher\*innen der Seite haben sich einen kleinen theologischen Spaß erlaubt. Die Kinder brauchen nicht lange, ihn zu entdecken.



#### **KIRSTEN RABE**

ist Dozentin für die Bereiche Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum.

KIRSTEN RABE



GELESEN:

# Hermann Hesse: Der Steppenwolf

1927 erschien Hermann Hesses Erzählung „Der Steppenwolf“. In einer Zeit, in der „sich die Ekstase des Expressionismus verbraucht [hatte und] der Glaube an einen neuen Menschen erlosch“<sup>1</sup> entstanden philosophische Schriften und literarische Werke, die ein skeptisches Verhältnis zur Wirklichkeit ausdrückten. Naturwissenschaftliche Gesetze erwiesen sich als veränderlich, die Arbeiten Sigmund Freuds beeinflussten das Denken vom Menschen. Harry Haller ist „der Steppenwolf“, ein verhaltener Künstler, der an seiner eigenen inneren Zerrissenheit leidet, an der engen bürgerlichen Gesellschaft und an der Einsamkeit seines Lebens. Er sucht Zuflucht vor der so genannten Realität – und findet sie im Drogenrausch im magischen Theater. Dort, hinter den verschiedenen Türen, so erklärt ihm der Besitzer Pablo, solle der Steppenwolf lernen, über das Leben zu lachen. Denn das Leben sei nichts anderes als ein Spiel.



Hermann Hesse

## Der Steppenwolf

Suhrkamp, 63. Aufl.  
Frankfurt a. M. 2001,  
ISBN 978-3-51836675-2  
Paperback, 277 Seiten,  
9,00 €

**E**ndlos lief die Reihe der Inschriften. Eine hieß: Anleitung zum Aufbau der Persönlichkeit. Erfolg garantiert. Das schien mir beachtenswert, und ich trat in diese Tür.

Es empfing mich ein dämmeriger, stiller Raum, darin saß, ohne Stuhl nach morgenländischer Art, ein Mann auf dem Boden, der hatte vor sich etwas wie ein großes Schachbrett stehen. Im ersten Augenblick schien es mir Freund Pablo zu sein, wenigstens trug der Mann eine ähnliche buntseidene Jacke und hatte dieselben dunkel strahlenden Augen.

„Sind Sie Pablo?“, fragte ich. „Ich bin niemand“, erklärte er freundlich. „Wir tragen hier keine Namen, wir sind hier keine Personen. Ich bin ein Schachspieler. Wünschen Sie Unterricht über den Aufbau der Persönlichkeit?“ „Ja, bitte.“ „Dann stellen Sie mir freundlichst ein paar Dutzend Ihrer Figuren zur Verfügung.“ „Mei-

ner Figuren ...?“ „Der Figuren, in welche Sie Ihre sogenannte Persönlichkeit haben zerfallen sehen. Ohne Figuren kann ich ja nicht spielen.“

Er hielt mir einen Spiegel vor, wieder sah ich darin die Einheit meiner Person in viele Ichs zerfallen, ihre Zahl schien noch gewachsen zu sein. Die Figuren waren aber jetzt sehr klein, so groß etwa wie handliche Schachfiguren, und der Spieler nahm mit stillen, sicheren Fingern einige Dutzend davon und stellte sie neben dem Schachbrett auf den Boden. Eintönig sprach er dazu, wie ein Mann, der eine oft gehaltene Rede oder Lektion wiederholt:

„Die fehlerhafte und Unglück bringende Auffassung, als sei ein Mensch eine dauernde Einheit, ist Ihnen bekannt. Es ist Ihnen auch bekannt, dass der Mensch aus einer Menge von Seelen, aus sehr vielen Ichs besteht. Die scheinbare Einheit der Person in diese vielen Figuren auseinanderzuspalten gilt für verrückt, die Wissenschaft hat dafür den Namen Schizophrenie erfunden. Die Wissenschaft hat damit insofern recht, als natürlich keine Vielheit ohne Führung, ohne eine gewisse Ordnung und Gruppierung zu bändigen ist. Unrecht dagegen hat sie darin,

<sup>1</sup> Frenzel, Herbert A. / Frenzel, Elisabeth: Daten deutscher Dichtung. Chronologischer Abriss der deutschen Literaturgeschichte, Band 2: Vom Realismus bis zur Gegenwart, München 261991, 568.



dass sie glaubt, es sei nur eine einmalige, bindende, lebenslängliche Ordnung der vielen Unter-Ichs möglich. Dieser Irrtum der Wissenschaft hat manche unangenehme Folgen, sein Wert liegt lediglich darin, dass die staatlich angestellten Lehrer und Erzieher sich ihre Arbeit vereinfacht und das Denken und Experimentieren erspart sehen. Infolge jenes Irrtums gelten viele Menschen für „normal“, ja für sozial hochwertig, welche unheilbar verrückt sind, und umgekehrt werden manche für verrückt angesehen, welche Genies sind. Wir ergänzen daher die lückenhafte Seelenlehre der Wissenschaft durch den Begriff, den wir Aufbaukunst nennen. Wir zeigen demjenigen, der das Auseinanderfallen seines Ichs erlebt hat, dass er die Stücke jederzeit in beliebiger Ordnung neu zusammenstellen und dass er damit eine unendliche Mannigfaltigkeit des Lebensspiels erzielen kann. Wie der Dichter aus einer Handvoll Figuren ein Drama schafft, so bauen wir aus den Figuren unseres zerlegten Ichs immerzu neue Gruppen, mit neuen Spielen und Spannungen, mit ewig neuen Situationen. Sehen Sie!“

Mit den stillen, klugen Fingern griff er meine Figuren, alle die Greise, Jünglinge, Kinder, Frauen, alle die heitern und traurigen, starken und zarten, flinken und unbeholfenen Figuren, ordnete sie rasch auf seinem Brett zu einem Spiel, in welchem sie alsbald zu Gruppen, Familien, zu Spielen und Kämpfen, zu Freundschaften und Gegnerschaften sich aufbauten, eine Welt im Kleinen bildend. Vor meinen entzückten Augen ließ er die belebte und doch wohlgeordnete kleine Welt eine Weile sich bewegen, spielen und kämpfen, Bündnisse schließen und Schlachten schlagen, untereinander werben, heiraten, sich vermehren; es war in der Tat ein vielfiguriges, bewegtes und spannendes Drama.

Dann strich er mit heiterer Gebärde über das Brett, warf alle Figuren sachte um, schob sie auf einen Haufen und baute nachdenklich, ein wählerischer Künstler, aus denselben Figuren ein ganz neues Spiel auf, mit ganz anderen Gruppierungen, Beziehungen und Verflechtungen. Das zweite Spiel war dem ersten verwandt: Es war dieselbe Welt, dasselbe Material, aus dem er aufbaute, aber die Tonart war verändert, das Tempo gewechselt, die Motive anders betont, die Situation anders dargestellt.

Und so baute der kluge Aufbauer aus den Gestalten, deren jede ein Stück meiner selbst war, ein Spiel ums andere auf, alle einander von ferne ähnlich, alle erkennbar als derselben Welt angehörig. Derselben Herkunft verpflichtet, dennoch jedes völlig neu.

„Dies ist Lebenskunst“, sprach er dozierend. „Sie selbst mögen künftig das Spiel Ihres Lebens beliebig weiter gestalten und beleben, verwickeln und bereichern, es liegt in Ihrer Hand. [...] Hier, stecken Sie Ihre Figürchen nur zu sich, das Spiel wird Ihnen noch oft Freude machen. Sie werden die Figur, die heute sich zum unerträglichen Popanz ausgewachsen hat und Ihnen das Spiel verdirbt, morgen zur harmlosen Nebenfigur degradieren. Sie werden das arme liebe Figürchen, das eine Weile zu lauter Pech und Unstern verurteilt schien, im nächsten Spiel zur Prinzessin machen. Ich wünsche viel Vergnügen, mein Herr.“

Ich verbeugte mich tief und dankbar vor diesem begabten Schachspieler, steckte die Figürchen in meine Tasche und zog mich durch die schmale Tür zurück. ◆

Textauszug aus:  
Hermann Hesse: *Der Steppenwolf*,  
in: ders.: *Sämtliche Werke in 20 Bänden*.  
Herausgegeben von Volker Michels. Band 4.  
© Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 2001.  
Alle Rechte bei und vorbehalten durch  
Suhrkamp Verlag Berlin.



**KIRSTEN RABE**



ist Dozentin am RPI  
Loccum für den Bereich  
Gymnasium und  
Gesamtschule.

\*\*\*



## ENERGIZER, NICHT NUR FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Unkonzentrierte, müde und unruhige Schüler\*innen sind wohl allen Lehrkräften bekannt. Ein guter Weg, um den Unterricht aufzulockern, zur Entspannung beizutragen sowie Konzentration und Aufmerksamkeit zu fördern, sind gezielte Bewegungsanlässe, auch bekannt als Aktivierungsspiele, Energizer und Bewegungspausen. Diese kurzen Spielsequenzen machen den Schüler\*innen in der Regel Spaß, gehen meist mit Bewegungen einher und können dazu beitragen, Vergangenes gedanklich abzuschließen und sich auf Neues einzulassen. Energizer sind daher praktisch zu jeder Zeit des Unterrichts einsetzbar: zu Stundenbeginn, in Phasenübergängen, als Auflockerungsübung für zwischendurch oder zum Abschluss der gemeinsamen Lernzeit.

Einige Energizer sind zwischen den folgenden Artikeln zu finden. Sie sind mit dem  gekennzeichnet. Weitere Energizer stellen wir in unserem Download-Bereich unter [rpi-loccum.de/pelikan](http://rpi-loccum.de/pelikan) zum  bereit.

Lena Sonnenburg

CHRISTINA HARDER



GEHÖRT:

# spiele-podcast.de



spiele-podcast.de

**W**er schon einmal ein Spielwarengeschäft oder entsprechende Internetseiten besucht hat, um (Patent-) Kindern als Geschenk ein Gesellschaftsspiel auszusuchen, der\*die wird vielleicht auch diesen Moment kennen, in dem das unübersichtlich gewordene Angebot an großen und kleinen Spielen Ratlosigkeit hinterlässt. Nicht jedes Spiel hält am Ende, was der spannende Text und die tollen Bilder auf der Verpackung versprechen. Manche Spiele, das lässt sich im Nachhinein aus mannigfaltiger Erfahrung resümieren, wurden einmal gespielt und dann in die hinterste Ecke eines Schrankes verbannt.

Diesen Momenten gefühlter Überforderung bei der Auswahl eines Spiels sowie der Verbanntung teurer Spiele in die hinterste Schrankecke könnte die Internetseite [spiele-podcast.de](http://spiele-podcast.de)<sup>1</sup> Abhilfe verschaffen. Hier finden sich mittlerweile sage und schreibe 392 Podcasts, in denen jeweils ein Gesellschafts- oder Kartenspiel vorgestellt wird. Der jüngste Podcast, die Nummer 392, ist am 22. August 2020 aufgenommen worden und beschäftigt sich gut 13 Minuten lang mit dem Spiel „Aeons End“ des Pegasus-Verlages. Anders als in den meisten anderen 391 Spiele-Podcasts ist es hier der verantwortliche Redakteur Henry Krasemann allein, der das Spiel spielend vorstellt und schlussendlich eine Bewertung abgibt.

Üblicherweise werden die Spiele in einer Dreier-Gesprächsrunde vorgestellt, die in der Regel nach einem festen Schema verläuft. Zunächst werden die drei Spielenden der Gesprächsrunde vorgestellt: Henry, Christian und Michaela. Dann geben diese im Gespräch miteinander ein paar

grundlegende Informationen<sup>2</sup> zu dem Spiel, um das es gehen wird. Anschließend werden die Spielregeln von den Dreien spielend erklärt. Dabei greifen sie auch auf zurückliegende Spielerfahrungen zurück. Es wird deutlich, dass sie das Spiel bereits mindestens einmal gespielt und Erfahrungen damit gesammelt haben. Am Ende geben alle drei Spieler\*innen ihre persönliche Bewertung und Empfehlung zu dem Spiel ab, die sie selbstverständlich gut begründen. Dabei folgen sie einem festen Wertungssystem, das auf der Internetseite in einer Übersicht transparent gemacht ist.<sup>3</sup>

Wer für sich und die Familie oder für die Schule, die Klasse, die Konfi- oder Männergruppe in der Gemeinde ein Spiel anschaffen möchte, der\*die kann sich mit den Spiele-Podcasts auf der Seite [spiele-podcasts.de](http://spiele-podcasts.de) ausführlich und gut über einzelne Spiele informieren, um einschätzen zu können, ob ein bestimmtes Spiel tatsächlich die Chance birgt, mehr als einmal mit Freude gespielt zu werden, und ob es zu der Zielgruppe wirklich passt. Allerdings ist es erforderlich, sich bereits im Vorfeld über Spiele, die in Frage kommen könnten, informiert zu haben, um zumindest eine ungefähre Ahnung zu haben, zu welchen Spielen man sich Podcasts anhören möchte: zu „Der weiße Hai“ von Ravensburger (Nr. 291) oder zu „Man muss auch gönnen können“ von Schmidt-Spiele (Nr. 290) oder doch zu einem ganz anderen Spiel. Sich wahllos und ohne Vororientierung Podcasts zu Spielen anzuhören, in der Hoffnung, dabei auf das passende zu stoßen, dürfte schlicht zu viel Zeit kosten und insofern wenig effizient sein.



## CHRISTINA HARDER

ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan.

<sup>1</sup> [spiele-podcast.de/spiele-podcasts](http://spiele-podcast.de/spiele-podcasts)

<sup>2</sup> Unter anderem den Preis, die (mind. und ggf. max.) Anzahl der Spieler\*innen, die empfohlene Altersgruppe für das Spiel sowie den groben Inhalt bzw. das Thema des Spiels.

<sup>3</sup> Vgl. [spiele-podcast.de/wertungssystem](http://spiele-podcast.de/wertungssystem)

Denkbar wäre natürlich, sich einfach ein paar Podcasts zu Spielen anzuhören, die schon einen vielversprechenden Titel haben, wie beispielsweise „Krasse Kacke“ von Pegasus (Nr. 380).

Für Menschen, die sich weniger zu den auditiv, sondern eher zu den visuell aufnahmefähigen Menschen zählen, sei darauf hingewiesen, dass einige Spiele auch in YouTube-Videos<sup>4</sup> gespielt und dabei erklärt sowie anschließend bewertet werden.

Last but not least gibt es auf der gesamten Website<sup>5</sup> weitere interessante Informationen zu entdecken, so beispielsweise weitere Podcasts rund um das Thema Spiele, dabei auch Interviews mit Spieleautor\*innen. ◆

<sup>4</sup> spiele-podcast.de/videos

<sup>5</sup> Startseite: spiele-podcast.de



## AUFSTAND

**Alter:** Grundschule, 5./6. Klasse

**Material:** –

**So geht es:** Die Spieler\*innen sitzen zu zweit, Rücken an Rücken, mit eingehakten Armen und angezogenen Knien. Sie versuchen, gemeinsam aufzustehen. Mit ein bisschen Übung ist das nicht schwer. Nun tun sich zwei Paare zu einer Vierergruppe zusammen und versuchen es auch, dann bilden zwei Vierergruppen eine Achtergruppe. Damit ein solcher Massenaufstand gelingt, müssen sich alle dicht zusammenhocken und schnell und gleichzeitig aufstehen.

\*\*\*

MARIE SOPHIE KITZINGER

# „Ich frage mich...“

## Godly Play als spielerischer Zugang zur Bibel und zum Glauben

**M**eine erste Erfahrung mit Godly Play liegt schon einige Jahre zurück. Dennoch kann ich mich sehr gut an meine erste Geschichte erinnern. Zu dieser Zeit studierte ich Grundschullehramt unter anderem mit dem Fach Evangelische Religion. Im Rahmen eines religionspädagogischen Seminars zur Kinder- und Jugendtheologie wurde auch der religionspädagogische Ansatz Godly Play vorgestellt.<sup>1</sup> Und das Erlebte ließ mich staunen.

*Zu Beginn wurden wir an der Tür empfangen. Alle Seminarteilnehmenden wurden einzeln begrüßt und willkommen geheißen. Wir traten in den vorbereiteten Raum. Ein Kreis aus Sitzkissen lag bereit und mittig saß unsere Seminarleiterin auf dem Boden. Es war ein we-*

*nig ungewohnt, sich in der Uni auf den Boden zu setzen. Doch an diesem Tag war alles anders. Nachdem alle einen Platz auf den Boden gefunden hatten, wurden wir gefragt, ob wir bereit seien für eine Geschichte. Ich war mir nicht ganz sicher – war ich bereit? Es herrschte eine ruhige und erwartungsvolle Atmosphäre. Ich schaute gespannt auf unsere Seminarleiterin und wartete, was passierte. Ich war bereit für eine Geschichte.*

### Die Struktur

#### Erste Phase: Bereitwerden

Die Phase des Bereitwerdens beginnt beim Übertreten der Schwelle, schon hier beginnt der Prozess.<sup>2</sup> An der Tür werden die Kinder von ei-

<sup>1</sup> Informationen sowie ein Einführungsvideo zum Konzept finden Sie unter: [www.godlyplay.de](http://www.godlyplay.de).

<sup>2</sup> Vgl. dazu auch Steinhäuser, Bereit werden, 21-48.



Godly Play-Raum der Michaelis Kirche in Leipzig.  
© Bertram Kober / Godly Play deutsch e.V

ner Begleitperson einzeln begrüßt und über die Schwelle begleitet. Dadurch kommt es zu einer Entschleunigung. Gezielt wird eine vertiefte Aufmerksamkeit geschaffen, die sich durch die gesamte Einheit zieht und eine besondere Atmosphäre schafft. Im Raum erwartet die\*der Erzähler\*in bereits die Kinder und sitzt zentral vor dem Fokusregal auf dem Boden. Hierauf steht auf einem Tuch in der liturgischen Farbe des Kirchenjahres eine segnende Christusfigur, eine Kerze sowie die Krippenfiguren. Jedes Kind sucht sich einen Sitzplatz auf dem Boden. Die Kinder werden von der\*dem Erzähler\*in gefragt, ob diese bereit sind für eine Geschichte. So wird ihnen die Möglichkeit geboten, sich zu äußern und bei Bedarf Bedingungen zu schaffen, die sie bereit werden lässt. Idealerweise findet eine Godly Play-Einheit in einem eigens für diese Zwecke eingerichteten Raum statt und wird von zwei Personen durchgeführt. Angelehnt an die vorbereitete Lernumgebung nach der Montessori-Pädagogik weist ein Godly Play-Raum leitende Prinzipien auf. Hierzu zählen unter anderem offene und niedrige Regale sowie ästhetisch ansprechende, Neugierde weckende, kindgerechte und ökologische Materialien – der gesamte Raum lädt zum Spielen ein.

Zwei Erwachsene unterstützen den gesamten Prozess und nehmen dabei zwei unterschiedliche Rollen ein. Die\*der Begleiter\*in sorgt für die Rahmenbedingungen und wahrt den geschützten Raum nach außen. Die\*der Leiter\*in ist für die Darbietung der Geschichte verantwortlich und leitet das Ergründen, die Spiel- und Kreativphase sowie das Fest an.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Vgl. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 14ff.

*Erst einmal geschah nichts. Unsere Seminarleiterin schaute uns nicht an, sondern blickte nach unten. Und dann begann sie mit ihrer Geschichte. Zunächst holte sie einen großen Sandsack hervor. Langsam und bedächtig fing sie an, diesen vor sich auszubreiten und langsam mit den Fingern durch den Sand zu gleiten und ihn auf der Unterlage zu verteilen. Ich folgte ihren Bewegungen und insgeheim wünschte ich mir, den Sand durch meine Finger rieseln zu lassen. Nach kurzer Zeit fing sie an zu erzählen; anfangs war ich etwas irritiert, da sie uns nicht mehr anschaute. Ihr Blick war auf die Geschichte gerichtet und irgendwann folgte ich ihrem Blick und somit ihren Bewegungen, die so eindrücklich und einprägsam waren, dass ich sie bis heute noch vor mir sehe.*

*Ich lauschte den Worten und versank in die Geschichte. Es war die Geschichte von Abraham und Sarah und ihrer Reise durch die Wüste. Nachdem die Geschichte zu Ende war, setzte Stille ein. Die Geschichte klang in meinem Kopf nach und meine Gedanken waren weit weg, bis ich wieder im Seminarraum ankam. Die Seminarleiterin schaute uns an und fragte uns: „Nun frage ich mich, welchen Teil dieser Geschichte ihr wohl am liebsten mögt?“ Zu Beginn waren alle etwas schüchtern, doch mit der Zeit trauten sich immer mehr, etwas zu sagen. Auch ich meldete mich zu Wort: „Die Nähe-Geste mit den Worten: ‚Und so kam Gott Abraham so nahe und Abraham kam Gott so nahe, dass er wusste, was Gott von ihm wollte (zu den Worten nähert sich erst die eine Hand der Figur, danach von der anderen Seite die zweite Hand).‘“ Und es folgten drei weitere Fragen: „Was meint ihr, welcher Teil dieser Geschichte ist wohl am wichtigsten? Ich würde gerne wissen, wo ihr euch in dieser Geschichte wiederfindet. Welcher Teil dieser Geschichte erzählt etwas von euch? Ob wir wohl einen Teil dieser Geschichte weglassen könnten und hätten doch immer noch alles, was wir an dieser Geschichte brauchen?“*

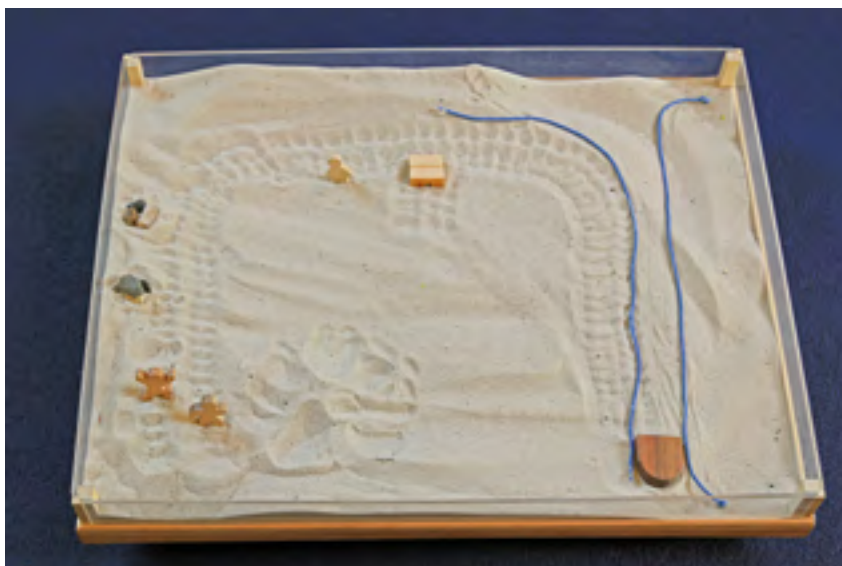
### **Zweite Phase: Darbietung erleben und ergründen**

Im Zentrum der zweiten Phase stehen die Erzählung und das Ergründen der Geschichte (Darbietung erleben und ergründen).<sup>4</sup> Durch das anfängliche Zeigen der\*des Erzähler\*in am Anfang jeder Geschichte, wo die Materialien zu finden

<sup>4</sup> Vgl. dazu auch Kaiser, Erzählen, 49-91.

sind, erhalten die Kinder Einblicke in die Anordnung und können sich mit der Zeit selbstständig in dem Raum orientieren und bewegen.<sup>5</sup> Der ruhige und nicht dramatisierende Erzählstil der\*des Erzähler\*in eröffnet den Kindern den Zugang zur Geschichte. Erzählt wird mit eigens angefertigten Godly Play-Materialien und nach einem vorgegebenen Skript, das sowohl die Worte als auch die Gesten detailliert beschreibt.<sup>6</sup> Dies mag für den ein oder anderen im ersten Moment vielleicht einengend und befremdlich erscheinen. Aber die\*der Erzähler\*in lernt die Geschichte nicht einfach nur auswendig, sondern sie lernt sie inwendig (learning by heart). In ihrem Lernprozess macht sie sich mit der Geschichte vertraut und setzt sich mit ihr auseinander. So kann sie sich beim Darbieten voll und ganz auf die Worte und Gesten verlassen, die durch einen langen Praxis- und Entwicklungsprozess erprobt wurden.<sup>7</sup>

Die Darbietungen sind an biblische Texte angelehnt, wurden aber in kindgerechter Weise elementarisiert. Bestimmte Formulierungen und Gesten werden immer wieder verwendet, sodass die Kinder sie wiederentdecken und Verbindungen zwischen den Geschichten herstellen können. Die Kinder können schon während der Geschichte eigene emotionale und gedankliche Schwerpunkte setzen, die sie im anschließenden Ergründungsgespräch einbringen können. Die offen gehaltenen Fragen während des Ergründens unterstützen das Einbringen ihrer Gedanken und Fragen. Die Ergründungsfragen variieren je nach Genre der Geschichten. Es gibt drei unterschiedliche Geschichtengattungen (Glaubensgeschichten, Gleichnisse, liturgische Handlungen), die sich auch durch die Beschaffenheit der Materialien unterscheiden.<sup>8</sup> So sind beispielsweise die Materialien der Glaubensgeschichten dreidimensional, wohingegen die Materialien der Gleichnisse bemalt und zweidimensional beschaffen sind. Die fehlende Dimension lässt Raum für Deutungen, die sich in den Gleichnissen verbergen. Es geht über das Material hinaus.<sup>9</sup> Im Ergründungsgespräch kön-



Godly Play-Geschichte:

Die große Familie.  
© Andreas Scheller /  
Godly Play deutsch  
e.V.

nen die Kinder miteinander ins Gespräch kommen, manchmal bleiben Aussagen aber auch offen stehen oder der\*die Erzähler\*in stellt eine Nachfrage. Grundsätzlich nimmt die\*der Erzähler\*in in dieser Phase eine zurückhaltende Rolle ein.

*In der anschließenden Spiel- und Kreativphase erhielten wir Zeit uns mit dem Erlebten auf unterschiedliche Weise auseinanderzusetzen. Wir konnten uns kreativ mit Bastelmaterialien, wie Wasserfarben, Wachsmalstiften, Knete usw. ausprobieren oder auch in weiteren Bilderbüchern stöbern sowie mit dem Godly Play-Material spielen. Mich zog es zu dem Wüstensand und ich ließ die Figuren in der Wüste erneut wandern.*

### Dritte Phase: Spiel und Kreativität

Die Spiel- und Kreativphase stellt die individuelle Auseinandersetzung mit der Geschichte in den Mittelpunkt.<sup>10</sup> Zu Beginn fragt die\*der Erzähler\*in die Kinder, was sie gerne in dieser Phase tun möchten, und gibt ggf. Anregungen, falls ein Kind sich unsicher ist. Während der Phase nimmt die\*der Erzähler\*in eine beobachtende Perspektive ein. Die Kinder können eigenständig entscheiden, was sie in dieser Phase gerne machen möchten. Es werden ihnen Kreativmaterial oder auch ggf. Zusatzmaterial wie Bilderbücher oder Bibelatlasse zur Verfügung gestellt. Sie können aber auch mit dem Material der Geschichte spielen. Die Kinder erhalten in dieser Phase die größte Freiheit. Sie können

<sup>5</sup> Vgl. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 11f.

<sup>6</sup> Insgesamt gibt es 5 Geschichten-Bände von Berryman, siehe Literaturliste. Offizieller Hersteller der Materialien von Godly Play/Gott im Spiel sind die Lindenwerkstätten der Diakonie in Leipzig: [www.lindenwerkstaetten.de/godly-play](http://www.lindenwerkstaetten.de/godly-play).

<sup>7</sup> Vgl. Kaiser, Erzählen, 71.

<sup>8</sup> Vgl. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 17ff.

<sup>9</sup> Vgl. Kaiser, Handbuch, 64.

<sup>10</sup> Vgl. dazu auch Simon, Ergründen, 93-127; Simon/Steinhäuser, Spiel- und Kreativphase, 129-171.



[www.godlyplay.de](http://www.godlyplay.de)

genau das vertiefen, was sie gerade beschäftigt. So mag es vielleicht am Anfang insbesondere für Lehrkräfte (und auch für Schüler\*innen) ungewohnt sein, wenn keine klare Aufgabenstellung gestellt wird und die Sicherung der Ergebnisse nicht im Fokus steht. Den Kindern wird die Freiheit geboten, sich mit dem zu beschäftigen, was sie gerade umtreibt. Manchmal hat es vielleicht auch den Anschein, dass es sich nicht um die gerade erlebte Geschichte dreht. Doch die Kinder werden als Experten\*innen ihrer eigenen Religiosität angesehen und ernst genommen. Godly Play bietet den geschützten Raum zu einer Polarisation der Aufmerksamkeit, wie Maria Montessori es nennt.<sup>11</sup> Diese gedankliche Vertiefung der Kinder ist von außen nur schwer wahrzunehmen und bleibt in gewisser Weise ein Geschenk und Geheimnis.

*Durch ein Signal wurden wir von unserer Seminarleiterin wieder in den Kreis gebeten. Sie hatte in der Zwischenzeit Saft und Kekse bereitgestellt und zum Abschluss tauschten wir uns über das Konzept Godly Play aus: unsere ersten Eindrücke, die einhergehenden Empfindungen*

<sup>11</sup> Vgl. Kaiser, Schatzkisten, 6.

*sowie auch den möglichen Einsatz in der Schule. Für mich stand fest: Ich möchte mehr über dieses Konzept erfahren!*

### Zum Abschluss ein Fest

Den Abschluss einer Godly Play-Einheit bildet das Fest.<sup>12</sup> Nach der lebhaften Spiel- und Kreativphase kehrt nun wieder eine fokussierte Aufmerksamkeit in den Raum ein. Die Kinder können der\*dem Erzähler\*in helfen Servietten, Kekse und Saft zu verteilen. Je nach Handlungskontext kann auch zu einer gemeinsamen Gebetsrunde eingeladen und am Ende ein individueller Segen zum Abschied mit auf den Weg gegeben werden. Die\*der Begleiter\*in verabschiedet die Kinder an der Tür.

### Die Umsetzung

Die aufgezeigten Phasen zeigen die immer wiederkehrende zeitliche Struktur auf, die durch eine Godly-Play-Einheit leitet. Hier wird besonders der Ursprung von Godly Play deutlich. Der amerikanische Theologe und Gründer von Godly Play Jerome Berryman lehnte sein Konzept stark an die Grundstrukturen des christlichen Gottesdienstes an. So erinnert beispielsweise auch das Fokusregal an einen Altar. Berryman entwickelte Godly Play für die Sonntagsschule der amerikanischen Episcopal Church.<sup>13</sup> In den 1990er-Jahren fand Godly Play auch in Deutschland Einzug und wurde insbesondere im kirchlichen Kontext umgesetzt und rezipiert. Mittlerweile kam es zu einer Weiterentwicklung des Konzepts Godly Play im deutschsprachigen Raum. Durch einen langjährigen Entwicklungs- und Reflexionsprozess wurde das Konzept von Berryman auf die hiesigen Gegebenheiten adaptiert und es wurden neue Geschichten unter dem Namen Gott im Spiel veröffentlicht.<sup>14</sup> Aber auch die schulische Erprobung ließ nicht lang auf sich warten. Die vielen positiven Praxisbeispiele zeigen, dass Godly Play/Gott im Spiel sich auch im schulischen Rahmen umsetzen lässt – natürlich mit einer gewissen Anpassung und nicht exakt nach der idealtypischen Konzipierung. Insbesondere die zeitliche Struktur, der vorbereitete Raum sowie das Durchführen einer Einheit mit zwei Personen scheint für die Schu-

<sup>12</sup> Vgl. dazu auch Lenz, Fest, 173-207.

<sup>13</sup> Vgl. Kaiser, Schatzkisten, 6.

<sup>14</sup> Kaiser, Handbuch; Steinhäuser, Jesusgeschichten; Steinhäuser, Vertiefungsgeschichten; vgl. dazu auch: Steinhäuser, Analysen.



## RUND GEHT'S

**Alter:** Grundschule, Sekundarbereich I und II

**Material:** sechs bis zwölf weiche Bälle, z. B. aus Zeitungspapier

**So geht es:** Die Schüler\*innen stehen im Kreis mit genügend Bewegungsfreiheit, um Bälle werfen und fangen zu können. Die Spielleitung ruft einen Namen und wirft gleichzeitig den Ball zu der\*dem aufgerufenen Schüler\*in. Der Ball zirkuliert nun in beliebiger Reihenfolge im Kreis. Damit gewährleistet ist, dass jede\*r den Ball nur einmal erhält, hebt jede\*r einen Arm, wenn er\*sie an der Reihe gewesen ist. Zuletzt wird der Ball zur Spielleitung zurückgeworfen. Wichtig: Jede\*r erhält den Ball nur ein Mal. Vor dem Werfen wird der Name gerufen, der\*die den Ball erhalten soll. Jede\*r merkt sich genau, von wem er\*sie den Ball bekommen und zu wem er\*sie ihn geworfen hat. Nach der ersten Runde gibt die Spielleitung bekannt, dass die Bälle im Laufe des Spiels immer den gleichen Weg nehmen sollen. Es wird eine weitere Runde zur Festigung gespielt, bevor die Spielleitung nacheinander mehrere Bälle ins Spiel bringt. Die Spielleitung bestimmt durch die Anzahl der Bälle auch die Spieldauer. Es gibt keine Gewinner\*innen oder Verlierer\*innen. Variante: Das Spiel kann auch im Sitzen (Bälle rollen) oder auf dem Schulhof gespielt werden.

le schwierig umsetzbar. Die Bedingungen für eine idealtypische Durchführung werden nur wenige in der Praxis zur Verfügung haben. Davon sollte man sich jedoch nicht abhalten lassen.<sup>15</sup>

Eine gesamte Godly Play/Gott im Spiel-Einheit lässt sich zwar in einer 45-minütigen Unterrichtsstunde nicht umsetzen, doch könnten die einzelnen Hauptphasen auf unterschiedliche Stunden verteilt werden. In der ersten Stunde könnte mit den Phasen der Darbietung sowie des Ergründens gestartet und in der nächsten Stunde nach einer kurzen Wiederholungsphase (wie beispielsweise einer wortlosen Wiederholung der Darbietung sowie dem gesprächslosen Stellen der Ergründungsfragen) direkt mit der Spiel- und Kreativphase sowie mit dem Fest fortgefahren werden.<sup>16</sup>

Wenn es der schulische Zeitrahmen erlaubt, ist ein Zeitfenster von eineinhalb Stunden (also eine Doppelstunde ohne Pause) geeignet, um eine Godly Play/Gott im Spiel-Einheit durchzuführen. Auch für die räumlichen Gegebenheiten braucht es keinen voll ausgestatteten Godly Play/Gott im Spiel-Raum. Es kommt auf einen vorbereiteten Raum an: Eine freie, saubere Mitte mit Sitzkissen oder Decken, in der alle Teilnehmenden Platz finden, reicht aus. Entscheidender als ein eigens hergerichteter Godly Play/Gott im Spiel-Raum ist die nonverbale Einladung zum spirituellen Erkunden sowie das Erzählen und Spielen auf seine besondere Weise. Die Beziehung und der Prozess stehen im Mittelpunkt.<sup>17</sup> Insbesondere in der Schule arbeitet häufig nur ein\*e Erwachsene\*r in der Klasse, der\*die beim Einsatz von Godly Play/Gott im Spiel beide Rollen übernehmen müsste. Kolleg\*innen, Referendar\*innen bzw. Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst oder Praktikant\*innen können in den Prozess einbezogen und für das Vorhaben gewonnen werden.<sup>18</sup>

Godly Play/Gott im Spiel findet bereits in unterschiedlichen Handlungsfeldern Einsatz: im Kindergarten, im Kindergottesdienst, in Gottesdiensten, in der Schule (mit jüngeren und älteren Schüler\*innen), in Einrichtungen mit behin-



*Auf Picknickdecken und mit viel Abstand wurde dann die Godly Play-Geschichte im Freien erzählt.*  
© Julica Boyken

derten Menschen und Senioren\*innen.<sup>19</sup> Godly Play/Gott im Spiel lässt sich anpassen und eröffnet in vielen Bereichen spielerisches Erkunden. In Zeiten von Corona wurde beispielsweise in der Kirchengemeinde Bevensen Godly Play unter den notwendigen Corona-Maßnahmen durchgeführt. Es wurden extra große Figuren und das weitere benötigte Material angefertigt. Auf Picknickdecken und mit viel Abstand wurde dann die Godly Play-Geschichte im Freien erzählt. Manchmal braucht es ein wenig Erfindungsreichtum!

## Fazit

Mich hat meine erste Erfahrung mit Godly Play so fasziniert, dass ich mich weiter mit diesem Ansatz beschäftigte. Ich hatte das große Glück, im Rahmen meines Studiums einen Kennenlernetag sowie den viertägigen Erzählkurs zur Erhaltung eines Zertifikats als Godly Play-Erzählerin absolvieren zu können. Dadurch konnte ich mich mit dem Ansatz näher vertraut machen und habe eine Fülle an neuen Geschichten sowie die Vielseitigkeit von Godly Play/Gott im Spiel kennengelernt. Um sich mit dem Ansatz vertraut zu machen, bietet sich die Teilnahme an Fortbildungsangeboten unbedingt an.<sup>20</sup>

Godly Play/Gott im Spiel fasziniert mich immer wieder aufs Neue: das Abtauchen in die Geschichten, meine ganz persönliche Auseinandersetzung mit ihnen und das spielerische Entdecken neuer Dinge. Aber auch das Fun-

<sup>15</sup> Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass im Schulen der Beutelsbacher Konsens Gültigkeit hat, wonach es ein Überwältigungsverbot gibt. Aus diesem Grund sind Gebete im Schulunterricht grundsätzlich zu vermeiden.

<sup>16</sup> Vgl. Steinhäuser, Handbuch, 231; vgl. dazu auch Schweiker, 164-168; Zeeh-Silva, 169-175.

<sup>17</sup> Vgl. Steinhäuser, Handbuch, 213.

<sup>18</sup> Vgl. a.a.O. 214.

<sup>19</sup> Vgl. Steinhäuser, Praxis, 209-242.

<sup>20</sup> Fortbildungsangebote finden sie unter <https://www.godlyplay.de/fortbildungen>.

keln in den Augen der Teilnehmenden und die besondere Atmosphäre, wenn ich eine Godly Play/Gott im Spiel-Geschichte darbiere, bestärkt mich, Godly Play/Gott im Spiel weiter in die Praxis zu tragen. ◆

### Literatur

**Berryman**, Jerome: Godly Play. Glaubensgeschichten. Hg. v. Martin Steinhäuser. 4., überarb. u. erg. Aufl, Leipzig 2020

**Berryman**, Jerome: Godly Play. Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse. Hg. v. Martin Steinhäuser. 4., überarb. u. erg. Aufl, Leipzig 2020

**Berryman**, Jerome: Godly Play. Osterfestkreis. Hg. v. Martin Steinhäuser. 2., überarb. u. erg. Aufl, Leipzig 2019

**Kaiser**, Ursula Ulrike/Lenz, Ulrike/ Simon, Evamaria/ Steinhäuser, Martin (Hg.): Gott im Spiel: Godly Play weiterentwickelt. Handbuch für die Praxis, Stuttgart u.a. 2018

**Kaiser**, Ursula Ulrike: Eine Geschichte erzählen und präsentieren. In: dies. u.a. (Hg.): Gott im Spiel: Godly Play weiterentwickelt. Handbuch für die Praxis, Stuttgart u.a. 2018, 49-91

**Kaiser**, Ursula Ulrike: ein raum voller schatzkisten. godly play/gott im spiel als konzept des spielerischen erkundens von bibel und glauben. In: braunschweiger beiträge 3/2019, 2-6

**Lenz**, Ulrike: Das Fest, in: Kaiser, Ursula Ulrike u.a.(Hg.): Gott im Spiel: Godly Play weiterentwickelt. Handbuch für die Praxis, Stuttgart u.a. 2018, 173-207

**Schweiker**, Wolfhard: Bildungsauftrag und Religionsunterricht. Godly Play in der öffentlichen Schule. In: Steinhäuser, Martin (Hg.): Godly Play Analysen, Handlungsfelder, Praxis, Leipzig 2008, 164-168

**Simon**, Eva: Ergründen, in: Kaiser, Ursula Ulrike u.a.(Hg.): Gott im Spiel: Godly Play weiterentwickelt. Handbuch für die Praxis, Stuttgart u.a. 2018, 93-127

**Simon**, Eva/Steinhäuser, Martin: Die Spiel- und Kreativphase, in: Kaiser et al (Hg.): Gott im Spiel: Godly Play weiterentwickelt. Handbuch für die Praxis. Stuttgart u.a. 2018, 129-171

**Steinhäuser**, Martin (Hg.): Godly Play. Analysen, Handlungsfelder, Praxis, Leipzig 2008

**Steinhäuser**, Martin: Bereit werden, in: Kaiser, Ursula Ulrike u.a.(Hg.): Gott im Spiel: Godly Play weiterentwickelt. Handbuch für die Praxis, Stuttgart u.a. 2018, 21-48

**Steinhäuser**, Martin: Mit Gott im Spiel in die Praxis gehen, in: Kaiser, Ursula Ulrike u.a.(Hg.): Gott im Spiel: Godly Play weiterentwickelt. Handbuch für die Praxis. Stuttgart u.a. 2018, 209-242

**Steinhäuser**, Martin (Hg.): Gott im Spiel: Godly Play weiterentwickelt. Jesusgeschichten, Stuttgart u.a. 2018

**Steinhäuser**, Martin (Hg.): Gott im Spiel: Godly Play weiterentwickelt. Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament, Stuttgart u.a. 2018

**Zeeh-Silva**, Brigitte: Grundschule. Godly Play im kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Steinhäuser, Martin (Hg.): Godly Play Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig 2008, 169-175



**MARIE SOPHIE KITZINGER** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Kassel und Mitglied des Vorstandes von Godly Play deutsch e.V.



## BESUCH IM ZOO

**Alter:** Grundschule

**Material:** –

**So geht es:** Die Spieler\*innen stehen in einem Kreis. Jeweils drei nebeneinander stehende Spieler\*innen bilden zusammen ein Tier. Z. B. einen Elefanten: Der mittlere Spieler fasst sich mit einer Hand an die Nase und steckt seinen freien Arm als Rüssel durch das entstehende Loch; die Spieler\*innen rechts und links formen mit ihren Armen die großen Elefantenohren. Krokodil: Der mittlere Spieler bildet mit seinen ausgestreckten Armen das auf- und zuklappende Maul des Krokodils; die Spieler\*innen rechts und links bilden jeweils aus Daumen und Zeigefinger einen kleinen Kreis als Auge des Krokodils. Goldfisch: Der mittlere Spieler formt mit seinem Mund das stumme „Blupp!“ des Goldfisches; die Spieler\*innen rechts und links bewegen ihre Hände als Seitenflossen des Goldfisches. Weitere Tiere sind möglich: Nashorn (Nase und zwei kleine Ohren), Ente (Schnabel und mit dem Po wackeln). Ein\*e Spieler\*in hat zunächst keinen Platz im Kreis. Er\*Sie fordert die Mitspieler\*innen auf, die Tiere darzustellen. Versäumt ein\*e Mitspieler\*in ihren\*seinen Einsatz oder macht er\*sie einen Fehler bei der Tierdarstellung, muss er\*sie den Platz in der Kreismitte einnehmen.



ARTHUR THÖMMES

# Spielen im Religionsunterricht

## Didaktische Überlegungen

Das Spielen im Religionsunterricht bietet eine aktivierende und handlungsorientierte Möglichkeit, den Schulalltag zu unterbrechen und ganzheitlich und kompetenzorientiert zu lernen.<sup>1</sup>

Wenn ich meine Enkelkinder beim Spielen beobachte, ist für mich besonders beeindruckend, dass sie noch über die kindliche Fähigkeit der Imagination verfügen. Die Ältere spielt am liebsten Rollenspiele. Dabei versetzt sie sich und die Mitspieler\*innen in eine künstliche Situation: „Opa, du bist jetzt das Kind und Oma ist die Lehrerin.“ Anschließend lenkt sie uns wie eine Regisseurin durch die Spielhandlung. Die jüngeren Jungs spielen in einer anderen Welt mit Feuerwehr- und Polizeiautos. Sie bauen und konstruieren oder stehen als Rockstar auf einer imaginären Bühne, wobei alle möglichen Gegenstände zu einer Gitarre gemacht werden. Dabei sind wesentliche Merkmale des Spiels erkennbar: die Freiheit des Spiels, intrinsische Motivation, Selbstzweck, Wechsel der Realitätsebenen, Ritualisierung, Entspannung, Freude usw.

Dabei sind sich Entwicklungspsychologie und Spielforschung einig, dass Spielen mehr ist als Unterhaltung und Zeitvertreib. Besonders im vorschulischen Bereich ist das Spielen ein Indikator für die kindliche Entwicklung (Spielbeobachtung, Spieldiagnostik, Spielaktivitäten). Spielen ist sozusagen die Haupttätigkeit eines Kindes. Es spielt sich Schritt für Schritt ins Leben hinein und verarbeitet spielend die eigenen Alltagserfahrungen. Kinder konstruieren sich ihre persönlichen Lebenswirklichkeiten und erarbeiten sich so persönliche, soziale, intellektuelle, handwerkliche, motorische, körperliche, emotionale,

kognitive oder kreative Kompetenzen. Kinder machen sich im Spielen ein Bild von der Welt, das sie mitnehmen in ihre weitere Entwicklung. Sie lernen die Menschen und die Welt zu begreifen. Es ist ein ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen mit allen Sinnen. Dabei werden viele unterschiedliche Spielformen ausprobiert: Funktionsspiel, Konstruktionsspiel, Rollenspiel, Regelspiel und Bewegungsspiel.

In der Grundschule werden diese kindlichen Spielerfahrungen genutzt, um das kompetenzorientierte Lernen zu entfalten. Die Spiele werden dabei an die jeweiligen Fachdidaktiken angepasst.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass das Spiel an weiterführenden Schulen häufig ein Schattendasein führt. Je älter die Schüler\*innen werden, desto mehr wird das Spiel vor allem von den Lehrenden als kindisch bewertet. Und das, obwohl Jugendliche in ihrer Freizeit viel spielen. Dabei hat sich die Art des Spielens durch die technischen Möglichkeiten auf digitale und virtuelle Spielebenen verlagert.

In meiner jahrzehntelangen Tätigkeit als Lehrer konnte ich durchweg feststellen, dass viele Jugendliche sich gern – auch im Rahmen des Unterrichts – auf das Spielen in seinen vielfältigen methodischen Varianten einlassen. So erfahren sie auch, dass das Spiel nicht nur ein Zeitvertreib, sondern auch eine Form des Lernens darstellt.

Damit das Spielen gelingt, sind einige Grundprinzipien bedeutsam:

- Das Spiel sollte zweckfrei und spontan sein und einen Raum der Freiheit eröffnen. Dieser Grundsatz kann im Rahmen des Unterrichts – bei den Schüler\*innen – ganz neue Spielräume ermöglichen. Das heißt aber auch, dass die pädagogische Instrumentalisierung nicht im Vordergrund stehen sollte. Trotz des schulischen Blicks auf den Ler-



**ARTHUR THÖMMES** ist Dipl. Theologe und arbeitet als Religionslehrer an einer Berufsbildenden Schule sowie als Fachleiter in der Ausbildung von Lehrer\*innen am Studienseminar für Berufsbildende Schulen Trier.

<sup>1</sup> Vielfältige religionspädagogische Anregungen gibt es auf der Internetseite des Autors: [www.fundgrube-religionsunterricht.de](http://www.fundgrube-religionsunterricht.de)



*Spiele können in der Einstiegsphase bei der Problematierung hilfreich sein. Auch in der Erarbeitungsphase können Spiele helfen, neue Perspektiven zu entdecken und so das Thema zu entfalten und zu vertiefen.*

© Jens Schulze, EMA

nerfolg sollten die Schüler\*innen erfahren, dass das Spielen im Religionsunterricht ihnen Raum schenkt für Fantasie, Selbstentfaltung und Kreativität.

- Spielen ist ein ganzheitlicher Prozess mit allen Sinnen, mit Kopf, Herz und Hand.
- Das ausgewählte Spiel sollte zur Lerngruppe und zum Thema passen.
- Wichtig bei jedem Spiel sind die Spielregeln und der Ablauf. Beides sollte anschaulich erläutert werden.
- Spielende können in Rollen schlüpfen, um so Problemfragen aus unterschiedlichen Perspektiven zu erkunden.
- Spiele im Religionsunterricht können die soziale Kompetenz im Zusammenspiel fördern (Fairness, Achtsamkeit, Rücksichtnahme).
- Im Spiel können Konflikte bearbeitet und Probleme durch Simulation gelöst werden.
- Spiele können Gefühle auslösen. Das sollte die Lehrkraft im Blick behalten.
- Spiele sollten Spaß bereiten und die Gemeinschaft fördern.
- Viele traditionelle Spiele inszenieren einen Wettbewerb, in dem es um Gewinner und Verlierer geht. Das fördert nicht immer das Selbstbewusstsein. Daher sollten im Religionsunterricht vor allem kooperative Spiele genutzt werden.
- Spiele fördern die Gemeinschaft und die sozialen Kompetenzen. Zwar treten beim Spiel auch Stärken und Schwächen hervor, letztlich steht aber das gemeinsame Tun im Mittelpunkt.

- Spiele sollten nicht zur Routine werden, sondern immer wieder kreativ neu entfaltet werden. Daher sollten sie in einer guten Abwechslung mit anderen Methoden und Medien eingesetzt werden.
- Spiele können in der Einstiegsphase bei der Problematierung hilfreich sein. Auch in der Erarbeitungsphase können Spiele helfen, neue Perspektiven zu entdecken und so das Thema zu entfalten und zu vertiefen. Als Methode der Vertiefung und Wiederholung von Lerninhalten kann das Spielen zum Lernerfolg beitragen.
- Spiele sollten reflektiert und nachbearbeitet werden (Was habe ich gelernt? Wie habe ich mich gefühlt?).

Im Folgenden werde ich einige Spiele vorstellen und deren Einsatz im Rahmen des Religionsunterrichts methodisch-didaktisch erläutern.

## **Spiele im Unterricht: Zehn Beispiele**

### **Knotenspiel**

Das sogenannte Knotenspiel bzw. der gordische Knoten gehört zu meinen Lieblingsspielen, das an vielen Stellen des Religionsunterrichts genutzt werden kann. Eine Gruppe stellt sich in einem Kreis Schulter an Schulter auf. Alle strecken beide Hände in die Mitte und erzeugen so (durcheinander, über- und untereinander) einen Knoten. Zwei Grundregeln sind wichtig: Es darf nicht die Hand eines Nachbarn ergriffen werden und auch nicht zwei Hände einer Person. Nun kann das Entwirrspiel beginnen. Der Knoten soll gemeinsam gelöst werden. Dabei darf keine Hand losgelassen, jedoch können zwei Hände wie in einem Kugellager ineinander gedreht werden. Es entsteht eine eigene gruppenspezifische Dynamik mit unterschiedlichen Lösungsszenarien. In die Knie gehen, über Hände klettern, darunter hindurch kriechen ... Wenn die Regeln eingehalten werden, entsteht am Ende ein Kreis (manchmal auch zwei Kreise).

Das Knotenspiel fördert die Kommunikation und ist gleichzeitig eine Form der Selbsterfahrung, indem gemeinsam an der Lösung eines Problems gearbeitet wird. Dabei kann es hilfreich sein, wenn die nicht am Spiel beteiligten Schüler\*innen das Geschehen beobachten: Entwickelt sich gemeinsam eine Lösungsstrategie? Wie beteiligen sich einzelne Schüler\*innen am Geschehen? Warum wurde das Problem (nicht) gelöst?

Die Spielerfahrungen können auf viele andere Problembereiche übertragen werden. Daher ist ein vertiefendes Reflexionsgespräch hilfreich.

### Innen- und Außenkreis

Besonders im Bereich der Kommunikation und bei Unterrichtsgesprächen können spielerische Elemente helfen, ein Thema von mehreren Seiten und aus unterschiedlichen Rollen zu betrachten. Dabei nutze ich gerne einen Innen- und einen Außenkreis. In der Mitte sitzen etwa vier Personen und ein\*e Moderator\*in, der\*die die Gesprächsführung übernimmt. Er\*sie führt in das Thema ein und die unterschiedlichen Positionen werden ausgetauscht. Hier sind besonders kontroverse Themen sinnvoll. Die Regeln sind einfach: Jede\*r Gesprächsteilnehmer\*in aus dem Innenkreis kann aufstehen und einem\* einer Teilnehmer\*in des Außenkreises die Hand auf die Schulter legen. Dieses wortlose Zeichen ist eine Aufforderung, sich in den Mittelkreis zu setzen und sich am Gespräch zu beteiligen. Umgekehrt kann aber auch ein\*e Beobachter\*in im Außenkreis in die Mitte gehen und eine\*n Teilnehmer\*in wortlos bitten, ihm\* ihr seinen\*ihren Platz zu überlassen. Diese spielerische Kommunikation wirkt vor allem aktivierend und bringt Abwechslung in die Diskussion.

In einem weiteren Spiel befinden sich drei Stühle in der Mitte, die jeweils die Rolle und thematische Position des\*der Redner\*in beschreiben: Kritiker, Schönrednerin, Provokateur, Clownin, Realist, Optimistin, Pessimist usw. Auch hier können die Personen wie oben beschrieben ausgetauscht werden.

### Forumtheater

Es gibt viele Spiele, die aus dem Bereich der Theaterpädagogik kommen und auch im Religionsunterricht hilfreiche Impulse setzen können. Beim Forumtheater steht eine reale Problemsituation im Mittelpunkt. Aber auch biblische Szenen lassen sich so ansprechend vertiefen. Dazu entwickelt eine Gruppe eine kurze Spielhandlung (z. B. Kain und Abel treffen sich, um ihren Konflikt zu lösen). Die Szene wird vorgeführt und von den Mitschüler\*innen beobachtet. In einer zweiten Runde werden die Rollen teilweise oder alle ausgetauscht, sodass die Spielhandlung und damit die Problemlösung einen ganz neuen Verlauf nehmen.



### Reli-Tabu

Die Grundregel beim Reli-Tabu ist einfach: Am Ende einer Unterrichtsreihe oder als Einstieg werden zu erratende Begriffe auf vorbereitete Karten geschrieben. Darunter werden fünf Wörter notiert, die bei der Umschreibung des zu erratenden Begriffes nicht benutzt werden dürfen. Das Erstellen der Karten kann mit der ganzen Klasse vorgenommen werden. Die Karten können auch über einen längeren Zeitraum unterrichtsbegleitend entworfen werden. Es werden mehrere Spielgruppen gebildet. Jeweils zwei Gruppen spielen miteinander. Die erste Gruppe beginnt, indem ein Mitglied in einer festgelegten Zeit den Begriff auf der Karte umschreibt. Dabei darf er die Tabuwörter nicht benutzen. Der Rest der Gruppe rät den Begriff. Die zweite Gruppe überwacht das Spiel. Wenn ein Tabuwort genannt oder die Zeit überschritten wird, spielt die nächste Gruppe weiter. Bei diesem Spiel steht neben dem Spaß die Wiederholung und Vertiefung von Fachbegriffen im Mittelpunkt.

### Biblische Pressekonferenz

Nachdem die Schüler\*innen sich mit einem bestimmten biblischen Thema auseinandergesetzt haben, wird dies in Form einer Pressekonferenz aufbereitet und vertieft. So können z. B. einzelne Mitwirkende rund um die Kreuzigung Jesu eine Presseerklärung abgeben und die Fragen der kritischen Journalisten beantworten. Mitwirkende könnten etwa Petrus, Judas, ein Hohepriester, Pontius Pilatus oder Maria Mag-

*Beim Knotenspiel geht es darum, den Knoten zu lösen, ohne dabei die Hände loszulassen.*  
© Alexander Rochau/stock.adobe



*In der Spielwerkstatt setzen die Arbeitsgruppen neue Spielideen konkret um.*  
© Sergey Novikov / 123RF

dalena sein. Natürlich werden unterschiedliche Pressevertreter\*innen (seriöse und Boulevardpresse) anwesend sein. Die einzelnen Personen bereiten sich in Arbeitsgruppen auf das Spiel vor.

### Wertemarkt

Das Spiel findet auf einem Markt mit Marktständen und Besuchern statt. Die Marktschreier\*innen bieten unterschiedliche Werte an („Kauft meine Ehrlichkeit, denn so wird die Welt besser!“). Die Marktbesucher\*innen können kritisch nachfragen, bevor sie sich für oder gegen einen Kauf entscheiden.

Eine Alternative bietet z. B. ein Markt der Religionen, auf dem Sinnangebote von unterschiedlichen Religionen gemacht werden.

### Entscheide dich!

Entscheidungsspiele bieten eine gute Möglichkeit, sich argumentativ mit dem eigenen Urteil auseinanderzusetzen. Die Szenen können vorher von den Schüler\*innen selbst entworfen werden. 1. Eine neue WG soll gegründet werden. Es bewerben sich ganz unterschiedliche Typen (Punk, Vorbestrafte, Obdachloser, Sparkassenkauffrau usw.). Du musst dich entscheiden. 2. Nach einem Sturm droht ein Rettungsboot zu sinken, weil sich zu viele Personen darauf befinden. Die Personen werden mit einem Satz umschrieben (Eine alleinerziehende Mutter von vier Kindern. Ein an Krebs erkrankter alter Mann. Ein Politiker usw.). Es muss schnell gehandelt werden. Welche Entscheidung treffen die einzelnen Personen innerhalb einer vorgegebenen Zeit? Muss ein Mensch über Bord oder gibt es eine ganz andere Lösung für die Problemsituation?

### Gerichtsverhandlung

In einer fiktiven Gerichtsverhandlung wird eine Person angeklagt (z. B. Jesus wegen Volksverhetzung und Amtsanmaßung; Kain wegen Mordes an seinem Bruder; Eva als Sünderin, die den Menschen die Unschuld nahm). In einem Rollenspiel wird eine Gerichtsverhandlung mit den Elementen einer realen Verhandlung inszeniert (z. B. Vernehmung, Anklageschrift, Beweisaufnahme, Plädoyer, Beratung, Urteilsverkündung). Unterschiedliche Rollen sind dabei entscheidend (Anklage, Zeug\*innen, Richter\*in, Staatsanwaltschaft, Verteidigung, Sachverständige usw.). Das Rollenspiel bedarf einer guten Einführung und Einarbeitung. Es bietet eine gute spielerische Möglichkeit der fachlichen Vertiefung eines biblischen Themas.

### Talkshow

Zu vielen aktuellen Themen des Religionsunterrichts (z. B. Sterbehilfe, künstliche Intelligenz, Verschwörungstheorien) bieten Talkshows eine gute Möglichkeit, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dazu werden zu den unterschiedlichen Positionen Arbeitsgruppen gebildet, die jeweils Argumente für ihre Position zusammenstellen und diese begründen. Jeweils ein\*e Vertreter\*in der Expertengruppen nimmt an der Talkshow teil. Ein\*e Moderator\*in übernimmt die Gesprächsführung. Auch hier besteht die Möglichkeit, die einzelnen Rollen während des Spiels neu zu besetzen.

### Spiele-Werkstatt

Bei diesem Projekt steht das Lernen durch kreatives Handeln im Mittelpunkt. Dabei setzen die Arbeitsgruppen neue Spielideen konkret um. Es werden mehrere Phasen durchlaufen: 1. Planung: Spielideen, konkrete Themen und die Arbeitsschritte werden festgelegt. 2. Durchführung: Nach einer thematischen Vertiefung wird das Thema in eine Spielidee eingearbeitet (z. B. Brett-, Karten- oder Bewegungsspiel). Das Spielmaterial und die Spielanleitung werden hergestellt. 3. Präsentation: Die fertigen Spiele werden auf Tischen verteilt. Jede Gruppe spielt in einem rotierenden System alle Spiele. Die einzelnen Spiele werden nach verschiedenen Kriterien (Spielidee, Spielanleitung, Umsetzung, Materialien, Spielespaß, Abwechslung, thematische Tiefe usw.) von den Spielgruppen bewertet. 4. Reflexion: Alle Spielgruppen erhalten eine Rückmeldung.

Weil in diesen Zeiten zunehmend Lernprozesse digital (z. B. Gamification) gestaltet werden, ist es sinnvoll, bewährte analoge Spielkonzepte nicht aus dem Blick zu verlieren. Vielmehr können beide sich gegenseitig bereichern und in ein gutes Gleichgewicht gebracht werden.

Denn: „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Friedrich Schiller) ◆

### Literatur

**Niehl**, Franz W. / Thömmes, Arthur: 212 Methoden für den Religionsunterricht. Neuausgabe. München 2014

**Thömmes**, Arthur: Spiele zur Unterrichtsgestaltung. Religion und Ethik, Mülheim an der Ruhr 2009

**Thömmes**, Arthur: 101 Spiele für den Religionsunterricht für Kinder von 6 bis 10 Jahren, Mülheim an der Ruhr 2010

**Thömmes**, Arthur: Gemeinsam sind wir stark! Spiele zur Förderung der Klassengemeinschaft in der Sek I, Mülheim an der Ruhr 2017



## REDENSARTEN

**Alter:** Sekundarbereich I und II

**Material:** Kärtchen mit Redensarten

**So geht es:** Jemanden aufs Glatteis führen – Sand in die Augen streuen – Den Buckel runterrutschen – Etwas auf die lange Bank schieben – Stielaugen machen – Das Fass zum Überlaufen bringen – Ein Brett vor dem Kopf haben – Öl ins Feuer gießen. Solche Redensarten lassen sich mit etwas Fantasie und Kreativität in kleinen Gruppen zu lustigen Pantomimen gestalten. Die Pantomimen werden der Gruppe vorgeführt, und die Zuschauer müssen die dargestellte Redensart erraten.



TANJA KÖNIG UND CHRISTINA HARDER

# Türen auch zu schwierigen Themen öffnen

Darstellendes Spiel im Religionsunterricht und in der Konfi-Arbeit

**D**as ganze Leben ist ein Spiel. Zumindest dann, wenn menschliches Leben mit all seinen Facetten (nach)gespielt wird: im Darstellenden und Szenischen Spiel.

Spiel und Spielerisches werden meistens zuerst mit reinem Spaß in Verbindung gebracht und im Gegensatz zu wirklich Ernsthaften verstanden. Insofern könnte in einem ersten Gedanken das Spiel im Religionsunterricht und auch in der Konfi-Arbeit als reiner Spaßfaktor oder Energizer gesehen werden. Bei genauerem Hinsehen jedoch bietet das Spiel einen bunten Strauß an didaktisch-methodischen Möglichkei-

ten für den Bildungsprozess, explizit auch den *religiösen*, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, der die motivierenden Faktoren wie Spaß, Bewegung und Abwechslung mit ernsthaften Themen zu verbinden vermag. Darstellendes und Szenisches Spiel können dabei auch Türen zu schwierigen Themen öffnen, die anderen Zugängen verschlossen bleiben.

Die Funktion und zugleich Stärke des Darstellenden Spiels liegen in der Förderung sozialer Kompetenzen wie Selbstreflexion und Teamfähigkeit. Das Darstellende Spiel schult darüber hinaus das Empathievermögen, weil eigene Erfahrungen eingebracht und mit denen ande-

rer verglichen werden können. Zudem können mögliche Handlungsalternativen in schwierigen Dilemma-Situationen spielerisch erprobt werden, um so geeignete Lösungswege ausfindig zu machen. Auch das Erkennen und Lösen vorgegebener wie erlernter Rollenbilder oder Vorurteile kann spielerisch initiiert werden. In Rollen- und Perspektivwechseln können Kinder und Jugendliche außerdem am eigenen Leib erfahren, wie es ist, Opfer und scheinbar hilflos zu sein; aber auch Täter und sich mit der eigenen Schuld auseinandersetzen zu müssen. Sie erhalten dabei nicht zuletzt die Möglichkeit zu reflektieren, wie fließend die Grenzen zwischen Opfer- und Tätersein manchmal sind.

### Didaktische Überlegungen

Der Evangelische Religionsunterricht zielt auf eine religiöse Bildung der Schüler\*innen, die sich in allen Bereichen des gesellschaftlichen, sozi-

\*\*\*



## KOMMANDO PIMPERLE

**Alter:** Grundschule ab der 4. Klasse, Sekundarbereich I

**Material:** –

**So geht es:** So geht es: Die Teilnehmenden sitzen an einem Tisch. Es werden mehrere Kommandos vereinbart und geübt. Zum Beispiel: Pimperle: den Zeigefinger auf den Tisch legen; Hoch: die Arme sind in die Höhe zu strecken; Tief: die Arme müssen unter den Tisch gesteckt werden; Flach: die Handfläche ist auf den Tisch zu legen; Faust: die Faust ist auf den Tisch zu legen; Ellbogen: die Ellbogen sind am Tisch aufzustützen. Es können natürlich nach Belieben noch weitere Aufgaben erfunden und zum Spiel hinzugefügt werden. Das Spiel wird dementsprechend schwieriger. Die Spielleitung (oder eine\*r der Mitspielenden) darf nun die Kommandos geben, die von den Mitspielenden sofort auszuführen sind. Allerdings: nur wenn der Befehl mit „Kommando ...“ beginnt, dürfen es die Mitspielenden auch ausführen. Alle anderen Befehle sind zu ignorieren, bei „Flach“ darf man sich also nicht bewegen, nur bei „Kommando: Flach“. Die Spielleitung kann die Aktion immer durchführen oder antäuschen, um die anderen zu verwirren. Wer trotz ungültigen Befehls eine Aktion durchführt, trotz gültigen Kommandos keine Bewegung macht oder eine falsche Bewegung durchführt, bekommt einen Strafpunkt, scheidet aus, muss ein Pfand abgeben oder wird zum nächsten Kommando-Geber.

alen und persönlichen Lebens auswirkt und eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung darstellt.<sup>1</sup> In den Kerncurricula für die Jahrgänge 5-10 in der Oberschule und der IGS werden einige der zehn Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Evangelischen Religionsunterricht aus dem Jahr 2006 unter der Überschrift „Religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft“ aufgelistet.<sup>2</sup> Der Fokus liegt auf religiöser Bildung, die den individuellen Prozess der Identitätsbildung unterstützend begleitet und diesen zugleich in einen gesellschaftlichen Kontext pluraler Weltdeutungen eingebunden sieht. Nach diesem Verständnis ist religiöse Bildung immer auch ein Beitrag zur demokratischen Persönlichkeitsentwicklung. Aufgabe und Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes sind es deshalb, immer aufs Neue Räume zu eröffnen, in denen die Schüler\*innen ihre Wahrnehmungs-, Toleranz- und Dialogfähigkeit schulen.

Im Szenischen Spiel besteht für Schüler\*innen explizit die Möglichkeit, sich spielerisch mit Themen wie zum Beispiel diverse Herkunft, Tradition, Religion, Sprache auseinanderzusetzen und Schwierigkeiten mit dem Ich und dem Anderen bzw. dem Eigenen und dem Fremden zu thematisieren. Darstellendes Spiel ermöglicht damit aufgrund der reflektierten Auseinandersetzung mit der eigenen soziokulturell geprägten Rolle und Sichtweise die gleichen Zugangs- und Teilhabechancen. Die Schüler\*innen lernen unterschiedliche Handlungsmuster kennen und im Idealfall auch akzeptieren.

Das Darstellende Spiel bietet somit vielfältige Möglichkeiten zur stärkenden Bildung einer eigenen Identität genauso wie einer in pluralistischen Gesellschaften tragfähigen Ambiguitätstoleranz. Die „Perspektive des anderen einzunehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt zu setzen“<sup>3</sup> wird beispielsweise im Curriculum für die Oberschule als kontinuierlich zu fördernde Dialogkompetenz explizit formuliert; ähnlich auch im Kerncurriculum für das Gymnasium Sek I.

Unbestritten dürfte es auch in Konfi-Arbeit um die Förderung ähnlicher Kompetenzen und sogenannte Soft Skills gehen, so dass die im Folgenden vorgestellten Darstellenden und Szenischen Spiele hier in ähnlichen thematischen Zusammenhängen verwendet werden könnten.

<sup>1</sup> Alle Angaben der Kerncurricula beziehen sich folgend auf das Fach Evangelische Religion in unterschiedlichen Schulformen in Niedersachsen. Vgl. hier KC Gymnasium, 5f.

<sup>2</sup> Vgl. KC Oberschule, 5f, und KC IGS, 7f

<sup>3</sup> KC Oberschule, 17.

## Bausteine und Beispiele für die Praxis

Im Folgenden werden einzelne Praxisbeispiele vorgestellt, die sich den Bereichen Körper, Sprache und Improvisation zuordnen lassen.

### 5. UND 6. JAHRGANG

Im 5. und 6. Jahrgang finden sich die Schüler\*innen in neuen Klassen an einer neuen Schule wieder. Deshalb werden im Kontext der inhaltsbezogenen Kompetenzen auch der Umgang mit dem Anderen, dem Fremden sowie Vorurteile thematisiert.<sup>4</sup> In diesem Kontext eignen sich folgende Spiele:

#### Rollenspiel „Rettungsboot“

Bei diesem Rollenspiel versammelt ein\*e Spielleiter\*in die Mitspieler\*innen in einem Spielfeld. Dieses kann durch deutlich erkennbare Begrenzungen markiert sein. Es kann sich aber auch um eine große Plane oder Decke handeln, auf die sich die Mitspieler\*innen stellen. Der\*die Spielleiter\*in erzählt den Mitspieler\*innen, dass sie sich in einem Rettungsboot befinden und umgeben sind von Wasser, soweit das Auge reicht. Land ist nicht in Sicht. Nun werden die Vorräte aber immer kleiner. Das wird dadurch angezeigt, dass der Platz im Rettungsboot immer enger wird. Der\*die Spielleiter\*in verkleinert also Schritt für Schritt das Spielfeld, indem er\*sie die Begrenzungen immer weiter zusammenschiebt oder die Decke bzw. Plane, auf der alle stehen, immer weiter zusammenlegt. Die Mitspieler\*innen sind also gezwungen, zusammenzurücken. Sie müssen miteinander ins Gespräch kommen, wie sie das bewerkstelligen wollen und können.

Neben dem strategischen Denken und dem Teamgeist wird hier auch das Empathievermögen herausgefordert: Wie fühlt es sich an, wenn man plötzlich am Rand steht und ins Wasser zu fallen droht? Zeigen sich die anderen solidari-

sch? Welche Lösungen werden gemeinsam gefunden, damit keiner ins Wasser fällt?

Eine Variante hin zu einem expliziten Rollenspiel kann schließlich darin bestehen, dass den Mitspieler\*innen konkrete – je nach Unterrichtsthema – Rollen zugeteilt werden; zum Beispiel: Kapitän\*in, Erste\*r Offizier\*in, Mitreisende (alte und junge Menschen, Mütter, Väter, Kinder, Fremde mit einer anderen Sprache, anderem Aussehen, Religion usw.)



*Improvisation mit Statuen.*

© Jens Schulze, EMZ

#### Improvisation mit Statuen

Bei diesem Spiel wird den Schüler\*innen ein Oberthema genannt, beispielsweise Religiöse Feste oder Umwelt Jesu. Sie überlegen in kleinen Gruppen aus drei bis sechs Personen, welches Fest sie als Statue darstellen möchten oder welche Alltagssituation aus der Zeit und Umwelt Jesu. Sie legen ihre Rollen fest und bauen eine eingefrorene Szene als Statue. Die Mitschüler\*innen können anschließend zunächst Vermutungen äußern, welche Szene bzw. welches Fest dargestellt wird. Sie können Fragen stellen. Schließlich wird die eingefrorene Szene aufgelöst und erläutert.

Mit diesem Spiel kann entweder in ein Thema eingestiegen werden, indem damit Vorwissen sichtbar gemacht wird; möglicherweise auch Vorurteile und Klischees. Es kann aber auch am Ende einer Unterrichtseinheit stehen, um Erlerntes spielerisch darzustellen. Hierbei werden beispielsweise Unterschiede und Ge-

<sup>4</sup> Vgl. z.B. a.a.O., Kompetenzbereich „Nach dem Menschen fragen“, 18: „Die Schüler\*innen stellen den Menschen als Individuum und Gemeinschaftswesen dar“. Als mögliche Inhalte werden vorgeschlagen: Miteinander der Verschiedenen; Verantwortung für sich und andere; Respekt. Im KC IGS werden im gleichen Kompetenzbereich als Inhalte vorgeschlagen: Selbstbild und Fremdbild; Akzeptieren eigener Gefühle; Konkurrenz und Konflikt.



*Impro-Theater mit personifizierten Requisiten.*

© Ev. Heimvolkshochschule Loccum/Deutsche JuniorAkademie

meinsamkeiten zwischen verschiedenen Religionen und auch unterschiedlichen Perspektiven deutlich und ins Gespräch gebracht.

Diese Übung eignet sich auch gut für schüchterne Schüler\*innen, denn obwohl sie auf der Spielfläche stehen, müssen sie vermeintlich nicht vor Zuschauer\*innen spielen, können aber trotzdem ihre Vorstellungen in die Gruppe mitbringen.

### **Aus Statuen werden Puppen**

Hier handelt es sich um eine Fortführung des obigen Spiels. Ein\*e Schüler\*in fungiert als Puppenbauer\*in und stellt die Figuren aus einer eingefrorenen Szene so um, dass das vorgegebene Thema noch deutlicher wird. Der\*die Puppenbauer\*in kann aus der darstellenden Gruppe selbst kommen oder aus den Reihen der beobachtenden Mitschüler\*innen. Beispielsweise kann der\*die Puppenbauer\*in in einer eingefrorenen Szene zum Weihnachtsfest eine Per-

son aus der biblischen Weihnachtsgeschichte umstellen und dann befragen. Oder er\*sie stellt eine Person aus einer Familienszene am Heiligabend um und befragt diese.

In einem nächsten Schritt können die eingefrorenen Personen zum Sprechen gebracht werden. Sie kommen miteinander ins Gespräch, indem zunächst jede\*r ein oder zwei Gedanken äußert. Auch die umstehenden Mitschüler\*innen, die die Szene betrachten, können in das Gespräch eingebunden werden oder Fragen an die Personen richten.

Auch hier werden sehr unterschiedliche Ansichten und Perspektiven ebenso wie eigene Erfahrungen zum Beispiel mit Festen sichtbar und zur Sprache gebracht. Die Schüler\*innen nehmen also wahr, dass Feste, die sie selbst feiern, auch ganz anders gefeiert werden können. Oder sie nehmen wahr, dass es in anderen Religionen zwar andere Feste gibt, die aber teilweise ähnliche Rituale kennen und in denen es um ähnliche Inhalte bzw. Botschaften geht.

### **▶ Jahrgangsstufen 7 bis 9**

In den Jahrgangsstufen 7 bis 9 sind außer dem Christentum auch Judentum und Islam<sup>5</sup> sowie Buddhismus und Hinduismus Thema im Unterricht. Gerade im Kontext des Kennenlernens und Erkundens anderer Religionen geht es um Wahrnehmungs- und Dialogkompetenzen, um das Fördern und Fordern von Empathie, (Selbst) Reflexionsvermögen und Toleranz.

Hierzu eignen sich die folgenden darstellenden Spiele:

### **Improvisation mit Requisiten: „In einer anderen Haut stecken“**

Verschiedene Kleidungsstücke und Gegenstände werden – passend zum Unterrichtsthema ausgewählt – auf der Spielfläche ausgebreitet. Dies können beispielsweise Kleidungsstücke und Gegenstände sein, die innerhalb einer gelebten Religion charakteristisch sind. Jede\*r Spieler\*in darf sich ein Requisit aussuchen und damit eine Figur mit Eigenschaften, Erinnerungen, Gedanken und Gefühlen erschaffen. Die Requisiten werden also personifiziert.

<sup>5</sup> Im Kerncurriculum Gymnasium, 33, heißt es im Kompetenzbereich „Religionen“ z.B.: „Die Schüler\*innen erläutern zentrale Glaubensinhalte der monotheistischen Religionen“, „skizzieren Grundzüge der Entstehungsgeschichten der monotheistischen Religionen“ und „setzen sich mit Einstellungen gegenüber anderen Religionen auseinander.“



Die verschiedenen Figuren kommen schließlich in einer improvisierten Szene auf dem Spielfeld zusammen. Je nach Größe der gesamten Gruppe sowie des Spielfeldes kann die Anzahl der aktiv Spielenden begrenzt werden. Die aktiv Spielenden legen zunächst gemeinsam fest, an welchem Ort und in welcher Zeit sich ihre Requisiten treffen. Sie können dies auch von den Zuschauer\*innen bestimmen und während des Spiels ändern lassen – ähnlich wie im Impro-Theater. Die Figuren kommen nun ins Gespräch miteinander. Sie müssen aufeinander reagieren und sich dabei in die Figur, die sie zu ihrer Requisite erschaffen haben, hineinversetzen.

Lautet das Thema „Judentum“, dann könnte beispielsweise ein Gebetsschal genauso wie eine Thora-Rolle ein Requisite sein. Was könnten sie zu verschiedenen Zeiten an unterschiedlichen Orten erlebt haben? Möglich wäre auch, Requisiten aus unterschiedlichen Religionen, Traditionen, Kulturen, Geschichtsepochen miteinander ins Gespräch kommen zu lassen. Dann treffen zum Beispiel eine alte Bibel und eine alte Thora-Rolle im Jahr 1940 mitten in Berlin aufeinander. Und 80 Jahre später treffen sie sich in Berlin wieder. Was würden sie sich erzählen? Welches Gespräch würden sie mit einem Koran führen, der dazu kommt?<sup>6</sup>

Das Ziel dieses Impro-Theaters mit personalisierten Requisiten ist es, andere Perspektiven einzunehmen und eigene wie fremde Vorurteile wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren.

Die Aufgaben zu den Requisiten könnten lauten (**M 1**):

- Wähle ein Requisite aus.
- Welche Geschichte könnte dieses Requisite erzählen? Was hat es erlebt?
- Stelle dein Requisite in der Klasse vor, indem Du aus seiner Perspektive erzählst: „Ich bin ...“
- Die Requisiten kommen miteinander ins Gespräch. Suche dir einen oder mehrere Spielpartner\*innen und tauscht euch aus.
- Überlegt, wann und wo eure Requisiten aufeinandertreffen. Lasst sie dort erneut miteinander ins Gespräch kommen.
- Variante: Zeigt eure Szene euren Mitschüler\*innen und lasst euch von ihnen in unterschiedliche Zeiten und an unterschiedliche Orte beamten.

### Impro-Theater: „Der Bäcker in der Hagia Sophia und die Fondsmanagerin im Petersdom“

Um sich im Rahmen des inhaltsbezogenen Kompetenzbereiches Religionen mit zentralen, wichtigen Orten zum Beispiel der drei monotheistischen Weltreligionen Judentum, Christentum, Islam vertraut machen zu können, bietet sich der spielerische Zugang über eine Variante des Improvisationstheaters an.

Die Schüler\*innen notieren auf unterschiedlichen Zetteln zu einem bekannten Orte (Bundestag, Hagia Sophia, Petersdom, Mekka usw.) und zum anderen Berufe bzw. Personen (Bäcker, Polizistin, Mathelehrer, Mutter, Vater, Kind, Christin, Jüdin usw.). Die Auswahl an Orten und Berufen bzw. Personengruppen lässt sich je nach Unterrichtsthema mit vorgegebenen Kategorien eingrenzen (religiöse Orte, weltliche Berufe, Identitätsmerkmale usw.). Die Zettel könnten auch bereits vorbereitet, also genaue Berufe, Personenbeschreibungen usw. vorgegeben sein. Die Zettel werden gemischt und nach dem Zufallsprinzip gezogen. So müssen die Schüler\*innen zunächst einmal jeweils einen Zettel aus der Kategorie „Berufe/Personen“ ziehen. Danach kommen zwei Schüler\*innen zusammen. Der eine hat zum Beispiel den Zettel „Bäcker, evangelischer Christ“, die andere den Zettel „Apothekerin, gläubige Muslimin“ gezogen. Nun ziehen die beiden aus den Zetteln der Kategorie „Orte“ einen Ort, an dem sie sich treffen. Jetzt treffen sich der evangelische Bäcker und die muslimische Apothekerin in der Berliner Synagoge in der Oranienburger Straße und unterhalten sich.

Das Treffen und der Dialog könnten den anderen Mitschüler\*innen anschließend vorgespielt werden. Denen wird eine aktive Rolle übertragen, indem sie an einigen Stellen „Stopp“ rufen und den aktiv Spielenden Regieanweisungen geben können wie: „Du bist jetzt traurig“ oder „Du bist verletzt und wirst wütend“ oder „Du fragst ihn\*sie ...“.

Das Ziel dieser Variante des Impro-Theaters ist es, die eigene kulturelle Identität und zugleich die fremde Identität wahrzunehmen, sich eigenständig mit dem Anderen, Fremden auseinanderzusetzen und im Spiel Wege möglichen Konfliktverhaltens sowie möglicher Lösungen von Konflikten zu erproben.



**DAS ARBEITSBLATT  
M 1** finden Sie als pdf-Datei im Downloadbereich unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan)



<sup>6</sup> Im KC IGS wird im Kontext des Themas „Judentum“ explizit als möglicher Inhalt zum Kompetenzerwerb beispielsweise „Judenhass und Ausgrenzung in der Geschichte“ vorgeschlagen. Diesem Thema ließe sich im Rahmen eines Impro-Theaters „In einer anderen Haut stecken“ annähern.

## 10. JAHRGANG

Im 10. Jahrgang setzen sich die Schüler\*innen im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Nach

Religionen fragen“ mit Chancen und Grenzen eines Dialogs mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen auseinander.<sup>7</sup> In diesem Kontext bietet sich das folgende Spiel an:

### Erzähl mir, wer du bist und woher du kommst – Gromolo

Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Themenkomplex „Sprache und damit improvisieren“. Es geht um nonverbale Kommunikation, also Gestik und Mimik, und Betonungen.

Zum Einstieg in das Thema „Chancen und Grenzen des Dialogs“ ließe sich das Gromolo spielen, ein Sprechspiel in Kunstsprache. Dabei nehmen die Schüler\*innen wahr, wie schwierig es manchmal ist, eine gemeinsame Sprache zu finden, in der sich alle trotz großer Diversität verstehen können.

In dem Spiel Gromolo wird etwas zu einem vorgegebenen Thema in der Fantasiesprache Gromolo erzählt. Ein\*e andere\*r versucht zu übersetzen. Als Kunstsprache können einzel-

ne Silben wie da-ba, aber auch komplexere Strukturen wie gula da natri eclu pikewitt verwendet werden.<sup>8</sup> Als Rahmenhandlung eignet sich hier eine Interview-Situation zu einem Thema. Für diese Situation werden drei Schüler\*innen gebraucht: ein\*e Interviewer\*in, ein\*e Interviewte\*r und ein\*e Dolmetscher\*in. Dieses Spiel lässt sich in mehreren Varianten spielen. Eine Variante ist, dass der\*die Interviewte vor dem Interview die Fragen erhält und sich überlegt, was er\*sie darauf antworten möchte und wie er\*sie seine\*ihre Antworten in Gromolo formulieren möchte. Wichtig ist dabei, dass er\*sie gut überlegt, mit welcher Gestik, Mimik und Betonung er\*sie die Antworten unterstützen möchte. Sein\*ihr Ziel ist es nämlich, dass der\*die Dolmetscher ihn\*sie versteht. Die Zuhörer\*innen entscheiden schließlich darüber, ob sie die Antworten des\*der Interviewten in der Kunstsprache „Gromolo“ genauso verstanden oder ob sie anhand der Gestik, Mimik und Betonung etwas anderes verstanden haben. ◆

<sup>7</sup> Vgl. hierzu z.B. das KC Oberschule, 29. Als mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb werden hier unter anderem aufgeführt: Möglichkeiten eines Dialogs; Fundamentalismus.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu auch die Lautgedichte von Ernst Jandl und Hugo Ball oder Matthias Kloeppel: Starckdeutsch. Eine Auswahl der stärksten Gedichte, Berlin 1983.

\*\*\*



## EINE ENTE!

**Alter:** Grundschule

**Material:** –

**So geht es:** Die Spielleitung beginnt mit dem rhythmischen Sprechen des Textes und den folgenden Bewegungen, die Teilnehmer\*innen steigen ein.

Eine Ente, eine Ente, eine Ente hat Flügel.  
(Der rechte Arm ist ein Flügel)

Eine Ente, eine Ente, eine Ente hat zwei Flügel.  
(Der linke und der rechte Arm sind Flügel)

Eine Ente, eine Ente, eine Ente hat zwei Füße.  
(Die Arme sind Flügel und mit den Füßen wird gewippt)

Eine Ente, eine Ente, eine Ente hat einen Schnabel.  
(Die Arme werden nach vorne gestreckt und die Hände klatschen aufeinander, der Hintern ist rausgestreckt und der Oberkörper gebeugt)

Eine Ente, eine Ente, eine Ente hat einen Po.  
(Alle Teilnehmer\*innen drehen sich mit einem Sprung um und zeigen ihr Hinterteil)



**TANJA KÖNIG** ist Gymnasiallehrerin an der IGS Osterholz-Scharmbeck für die Fächer Darstellendes Spiel, Deutsch und Geschichte.

**CHRISTINA HARDER** ist Dozentin am RPI Loccum für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan.

ASTRID THIELE-PETERSEN

# Bewegung und Tanz: Ausdrucksform des Glaubens

Bibliotanz zu Psalm 30 für den Sekundarbereich I und Konfi-Arbeit

## Tanz ist Spiel

Der Begriff „Spiel“ meint, dass etwas mobil ist, dass da Freiraum mit Möglichkeit zu Bewegung und Verwandlung ist. Somit ist Bewegung eine spielerische Form, Spielraum im Körper, im Raum, im Begegnungsraum mit anderen zu entdecken.

Tanz gilt als eine besondere Form des Bewegungsspiels.<sup>1</sup> Hugo Rahner sagt in seinem spieltheologischen Standardwerk *Der spielende Mensch*: „Alles Spiel ist [...] im Grunde seines Wesens ein Tanz, ein Reigen um die Wahrheit. Immer war das sakrale Spiel ein Tanzspiel.“<sup>2</sup>

## Bewegung und Tanz als religiöser Bildungsprozess

### Tanz in Schule und Gemeinde heute

Tanz als Teil kultureller Bildung erfährt heute erneut einen Aufschwung. Durch die Arbeit des britischen Choreografen Royston Maldoom<sup>3</sup>, der Tanzprojekte mit tanzunerfahrenen Kindern und Jugendlichen aller Schulformen entwickelt hat, boomt die pädagogische Arbeit mit Tanz in Schulen. Die Gründung des Bundesverbandes „Tanz in Schulen“ zeugt vom Bedarf an Qualitätssicherung und Öffentlichkeitsarbeit für

Tanz als Element schulischer Bildungsarbeit. Die Community-Dance-Bewegung liegt besonders auch durch Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Bildungsträgern im Trend; sie bringt ganze Schulklassen mit Kantoreien in Verbindung, die in Kirchen gemeinsam biblisch inspirierte Werke zu geistlicher Musik aufführen. In Gemeinden und auf kirchlichen Festivals bringen Jugendliche eigene Choreografien zu modernen christlichen Popsongs in Jugendgottesdiensten zur Aufführung.

Zudem ist Tanz als Ausdrucksform durch TV-Formate wie „Let’s dance“ und „You can dance“ bei vielen Jugendlichen wieder in; die Formate bieten Anregungen und Vorbilder dafür, wie cool Themen und Gefühle durch Ausdruckstanz vermittelt werden können.

### Biblische Körperbilder

Mit Körperausdruck und Tanz zu beten, Gott zu loben und zu verkündigen, ist biblisch. Das biblische Körperbild zeigt die Bedeutsamkeit des Körpers als Ort für Glaubensausdruck (Wisst ihr nicht, dass euer Leib ein Tempel des Heiligen Geistes ist?, 1. Kor 6,19). Gott offenbart sich in Jesus Christus in einem leibhaftigen Menschen; das Wort wurde Fleisch (Joh 1,14). Der Körper kann ein Ausdrucksmedium für Gotteslob und Gebet sein. Gebetsmotive in Psalmen – Klage, Bitte, Dank und Lob – finden häufig in körper-sprachlichen Bildern ihren Ausdruck (Ich gehe krumm und sehr gebückt, den ganzen Tag gehe ich traurig einher, Ps 38,7; Ich breite meine Hände aus zu dir, meine Seele dürstet nach dir, Ps 143,6).



**ASTRID THIELE-PETERSEN** ist als Theologin, Spiel- und Theaterpädagogin und Entwicklerin von Bibliotanz® freiberuflich in der kirchlichen Bildungsarbeit tätig.

<sup>1</sup> Althochdeutsch spil = Tanzbewegung

<sup>2</sup> Hugo Rahner, *Der spielende Mensch* (1952). Freiburg 2008, 59.

<sup>3</sup> Film: *Rhythm is it!* 2004. Vgl. [www.moviepilot.de/movies/rhythm-is-it](http://www.moviepilot.de/movies/rhythm-is-it).



Jugendliche der  
Kirchengemeinde  
Sterley zu Pfingsten.  
© A. Thiele-Petersen



Jesus nutzte seine Körpersprache zur Vermittlung seiner Botschaft: Er herzte die Kinder und legte ihnen zum Segen seine Hände auf (Mk 10,16). Er stand auf und bedrohte den Wind (Mk 4,39). Krankenheilungen vollzog Jesus oft mit ganzkörperlichem Einsatz: Er ergriff den besessenen Knaben bei der Hand und richtete ihn auf (Mk 9,27). Nicht zuletzt stiftete er das Abendmahl als Zeichenhandlung mit den Worten: Das ist mein Leib (Mk 14,22). Paulus fordert die Gemeinde auf: Preist Gott mit eurem Leibe (1.Kor 6,20).

### Tanz in der Bibel

In biblischer Zeit gehörte Tanz als Lebensäußerung und Ritual so selbstverständlich zur Kultur, dass es nicht besonders erwähnt werden musste.

Es gibt nur wenige Bibelstellen, in denen Tanz explizit genannt wird. Eine Erwähnung als Aufforderung zum Tanz oder auch als Tanzverbot gibt es nicht. Die Belegstellen, in denen Tanz genannt wird, weisen deshalb lediglich auf einen besonderen Aspekt von Tanz. Der biblische Befund zeigt unterschiedliche Formen und (religiöse) Bedeutungen von Tanz, die die Selbstverständlichkeit von Tanz belegen<sup>4</sup>:

- Tanz als Bestandteil von Festen (z.B. Tanz als Ausdruck von Freude anlässlich der Rückkehr des verlorenen Sohnes, Lk 15,25).
- Tanz als kultisches Ritual (z.B. Davids Tanz vor der Bundeslade, 2.Sam 6,5-21).

<sup>4</sup> Zu Körperbildern und Tanz in der Bibel siehe Thiele-Petersen, *Bibliotanz*, 23-40.

- Tanz als Lobpreis (z.B. Sie sollen loben seinen Namen im Reigen, Ps 149,3)
- Tanz als körperlicher Ausdruck von Gefühlen (z.B. Du hast mir meine Klage verwandelt in einen Tanz, Ps 30,12)
- Dass Jesus selbst tanzt, ist nicht biblisch belegt, wohl aber in den apokryphen Johannes-Akten, wo Jesus seine Jünger zu einem liturgischen Tanzgebet auffordert und sagt: „Wer nicht tanzt, erkennt nicht, was sich begibt.“<sup>5</sup>

### Tanz als religiöser Bildungsprozess

Im Tanz wird der ganze Mensch mit vielen Sinnen angesprochen, mit Körper, Geist und Seele, in seiner Beweglichkeit und individuellen Ausdruckskraft. Wer tanzt, macht andere Erfahrungen als jemand, der auf einem Stuhl sitzt. Körperbewegung ist die Erfahrung vom Erleben des Augenblicks, deshalb öffnet Tanzen im Spielraum zwischen Bewusstem und Unbewusstem transzendente Erfahrungsräume.

Mit der Erkenntnis, dass ich meinen Körper von Gott habe und er ein heiliger Ort der Gottesbegegnung sein kann, verbinden sich Körper und Spiritualität und es entsteht ein Bewusstsein für Körperarbeit als Glaubensausdruck. Bewegung kann so ein Schlüssel zu einer spirituellen Erfahrung sein.

Tanzen als Sprache der Seele hat immer etwas mit dem Inneren des Menschen zu tun.

<sup>5</sup> Hymnus Christi aus Johannesakten, zitiert nach Schneemelcher, *Neutestamentliche Apokryphen II*, Tübingen, 5. Aufl. 1989, 165.

Stimmungen, Erfahrungen, innere Bilder, die in Worten schwer auszudrücken sind, können sichtbar gemacht werden.

Wir können durch Bewegung und Tanz das Wort Fleisch werden lassen, indem wir das Wort in uns bewegen und es durch Bewegung ausdrücken.

## Bibliotanz – Bibeltexen mit tänzerischer Improvisation auf die Spur kommen

Bibliotanz® ist ein körperbezogener, bewegter und bewegender Ansatz, Bibeltexen zu begegnen, sie mit eigenen Lebenserfahrungen zu verknüpfen und über den Weg der Tanzimprovisation auszudrücken.<sup>6</sup> Es geht nicht darum, eine biblische Geschichte einfach nachzutanzten, sie in ihrem Handlungsverlauf abzubilden oder durch hübsche Bewegungen zu illustrieren, sondern sie mit eigenen inneren Bildern zu interpretieren. Methodische Elemente von Bibliotanz sind:

- Warming-Up, bibeltexbezogene Körperarbeit und Bewegungsübungen,
- Tanztraining (Erlernen von Tanzsprache) zur Erweiterung des individuellen Bewegungsrepertoires,
- Bewegte Auseinandersetzung mit Bibeltexen in Verbindung mit eigenen inneren Bildern und Erfahrungen,
- Umsetzung von biblischen Motiven, Rollen, Begegnungen und Botschaft über freie tänzerische Improvisation, angeregt durch Improvisationsmuster, die die Leitung passend zum Bibeltex auswählt; jede\*r tanzt mit den eigenen Möglichkeiten an Bewegungen und individuellem Ausdruck,
- Reflexion im Hinblick auf Selbsterfahrung und Texterfahrung.

## Wie Bibliotanz zur religiösen Bildung beiträgt

### Selbsterfahrung

Die Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Möglichkeiten wird geschult. Jugendliche erleben, wie sie dem, was sie im Inneren

<sup>6</sup> Ausführliche Beschreibung mit theologischem und tanzpädagogischem Hintergrund, praktisch-methodischem Weg von Vorbereitung über Improvisationsanregungen zur Reflexion sowie Bibliotanz im Gottesdienst siehe Thiele-Petersen, Bibliotanz.

bewegt (Gefühle, Gedanken und Stimmungen), einen äußeren Ausdruck geben können. Das persönliche Ausdrucksvermögen und Bewegungsrepertoire wird erweitert. Im besten Falle werden neue Handlungsspielräume entdeckt durch Anregungen aus den Bibeltexen und Erkenntnissen, die im Tanz gewonnen wurden.

### Individueller Zugang zu biblischen Texten

Im Bibliotanz kommt es zu einer Begegnung von biblischer Tradition und Biographie. Durch Identifikation mit biblischen Rollen, Motiven und Symbolen über den Weg der tänzerischen Improvisation entdecken Teilnehmende menschliche Grunderfahrungen in den Texten und bringen sie mit ihren eigenen Lebenserfahrungen in Beziehung.

### Bibelverständnis und Bibelauslegung

Bewegung ist ein hermeneutischer Vorgang als ganzheitlicher Weg des Verstehens von Bibeltexen mit Leib und Seele, eine im wahrsten Sinne des Wortes leibhaftige Auslegung von Bibeltexen. Die wechselseitige Auslegung von Bibeltexen und eigenen Lebensthemen führt zu einem vertieften Verständnis biblischer Texte.

„Maria aber behielt alle diese Worte und bewegte sie in ihrem Herzen.“ (Lk 2,19) Das, was uns innerlich bewegt, wenn wir einen Bibeltex hören, bringen wir mit unseren eigenen Erfahrungen, Gefühlen und Gedanken zusammen – unser Körper ist dafür der Resonanzraum – und bringen es mit äußerer Bewegung zum Ausdruck. So entsteht getanzte Bibelauslegung.

### Glaubenserfahrung

Neue Ausdrucksformen des eigenen Glaubens werden erprobt und selbst entwickelt. Der eigene Glaubensprozess wird durch innere Auseinandersetzung mit biblischen Texten gefördert.

Da Tanz – wie Glauben – im unkonkreten/transzendenten Raum geschieht, wird spirituelles Erleben ermöglicht.



*Konfis und Teamer\*innen der Kirchengemeinde Breklum zu Ps 139. © Meike Clausen*



Konfis und Teamer\*innen der Kirchengemeinde Breklum zu Ps 139.  
© Meike Clausen

### Bibliotanz-Einheit zu Psalm 30 für Sekundarbereich I oder Konfi-Arbeit<sup>7</sup>

#### Voraussetzungen:

- ein großer Raum mit Platz für Bewegung ohne Tische und Stühle,
- ein\*e Anleiter\*in mit eigenem Zugang und Erfahrung in Körperarbeit und Tanz,
- ca. 90 min Zeit,
- Musikauswahl<sup>8</sup>.

#### ► SCHRITT 1: Warming-Up, bibeltextbezogene Körperarbeit und Tanztraining

##### Den Körper warm, wach und bereit machen

*Intention:* Die Jugendlichen entdecken ihren Körper auf neue Weise, machen ihn beweglich, locker und bereit für ungewohnte Bewegungen.

*Ablauf:* Den ganzen Körper mit kreisenden Bewegungen mit den Händen abreiben, alle Gelenke einmal bewegen (Finger, Handgelenke, Ellenbogen, Schultern, Wirbelsäule, Becken,

<sup>7</sup> Diese Einheit ist konzipiert für coronafreie Zeiten, da sie mit Körperkontakt und Nähe arbeitet. Ob Tanz mit Körperkontakt zurzeit erlaubt ist, bitte den Landesrichtlinien entnehmen. Weitere ausgearbeitete Konfi-Einheiten, die methodisch mit Körperübungen, Bewegung und Tanz arbeiten, in: Thiele-Petersen/Franke, Mein Leben und die Bibel: Geborgenheit (Ps 139), 97-102; Gefühle – Psalmen, 103-107; Körper – Körperbilder bei Paulus, 116-118.

<sup>8</sup> Als Musik wähle ich grundsätzlich instrumentale Musik, z.B. Piano-Musik von Ludovico Einaudi oder

Knie, Fußgelenke), sich recken und strecken in alle Richtungen. Laufen und Lockern zu Musik.

*Textbezogene Körperarbeit:* Bewegungsübungen zu den Gegensätzen: eng und weit, tief und hoch, schwankend und fest. (Anleitungsbeispiel eng und weit: Macht euch so klein es geht, nun fangt ihr an, allmählich mehr Raum zu nehmen, ihr bewegt euch, als wenn ihr euch aus einem Kokon löst, dann wie in einer Röhre, ihr habt nicht viel Platz um euch herum ... jetzt wird der Raum größer... und noch größer, ihr habt eine ganze Kugel um euch herum, die ihr ausfüllen könnt, macht euch so groß und weit, wie ihr könnt, nun bewegt ihr euch in eurer Körperkugel durch den ganzen Raum, nehmt euch Platz)

##### Tanztraining zur Erweiterung des individuellen Bewegungsspielraumes

*Intention:* Neue Bewegungen erproben, den eigenen Bewegungsspielraum erweitern, freies Tanzen probieren, Tanzsprache erlernen (in Auswahl, hier das Thema Gegensätze, inspiriert vom Textraum des Psalms, ohne das zu benennen).

*Ablauf:* Zu Musik tanzen, von außen jeweils Gegensatz-Paare nennen: unten – oben; wanken (Bewegung) – felsenfest stehen (Freeze, Standbild); Trauer – Freude; erstarrt – lebendig, beweglich; Flehen – Jubeln; klagen – tanzen.

George Winston, New Classic von Max Richter oder Arvo Pärt, Ambient music von Luca Langobardi oder Mees Dierdorp, Jazz von Jan Garbarek, Dubstep von Lindsey Stirling, Filmmusik von Armand Amar.

► **SCHRITT 2:**  
**Bewegte Auseinandersetzung mit  
 Psalm 30 in Verbindung mit eigenen  
 inneren Bildern und Erfahrungen**

**Intuitive Bewegungen zu Psalm-Bildern**

*Intention:* Eine erste Textbegegnung unabhängig von Deutungen anderer. Die spontanen inneren Bilder und eigene Assoziationen dazu kommen aus dem eigenen Erfahrungshorizont, jede\*r hört einen Text anders. Dies können die Jugendlichen ungefiltert ausdrücken.

*Ablauf:* Die Leitung liest Ps 30 langsam und laut vor. Dazu bewegen sich alle im Raum und bringen spontan das Gehörte in Bewegung. Jede\*r bleibt mit der Aufmerksamkeit bei sich, es wird nicht kommentiert.

- Alle gehen im Raum und setzen verschiedene Gefühle dabei in Bewegung um (keine Pantomime, sondern Körperausdruck wie jemand, der z.B. traurig, wütend, glücklich, ängstlich, unsicher, erfolgreich, erleichtert oder selbstbewusst ist).
- Ps 30 laut lesen, zu jedem Vers bewegen sich die Jugendlichen spontan.
- Ps 30 in einzelne Verse aufteilen lassen: Jede\*r entwickelt eine kleine Bewegungsfolge für diesen Psalmvers (Variante: zu zweit eine Bewegung zum Psalmvers finden).
- Der Psalm wird noch einmal laut gelesen und dazu zeigt jede\*r die eigenen Bewegungen.

**Mein Wort aus dem Psalm wählen und bewegen**

*Intention:* Die Jugendlichen wählen das Wort, das sie im Moment am meisten anspricht, und verknüpfen ein eigenes Gefühl oder eine Lebenserfahrung mit einem Psalm-Bild, dem sie einen ganzkörperlichen Ausdruck geben.

*Ablauf:* Jede\*r wählt sich ein Wort (oder einen kurzen Wortzusammenhang) aus Ps 30. Mit diesem Wort gehen alle frei im Raum umher und „bewegen es in ihrem Herzen“. Sie gehen der inneren Bewegung im Schweigen nach. Zu dem Wort probiert jede\*r Bewegungen und Gesten aus, die die Stimmung, die Wesensart oder Atmosphäre des Wortes ausdrücken. Mit anregenden Fragen kann man die Jugendlichen anleiten: Wo im Körper spürst du dieses Wort? Welche Körperteile sind dabei in Bewegung? Welche Bewegungsart passt zu deinem Wort?

Die gefundene Geste ist jetzt die Grundsprache für eine Bewegungs improvisation. Die Geste wird wiederholt und dann variiert: größer



*Konfis der  
 Kirchengemeinde  
 Plön zu Gefühlen in  
 Psalmen.  
 © A. Thiele-Petersen*

machen, schnell und in Zeitlupe machen, mit viel Kraft und Spannung ausführen und dann ganz leicht, in verschiedene Raumrichtungen und Ebenen verändern, mit anderen Körperteilen probieren.

Mit diesen gefundenen Varianten der einen Grundbewegung gehen wir in die tänzerische Improvisation zu Musik. Jede\*r tanzt ihr\*sein Wort.

► **SCHRITT 3:**  
**Tanz-Improvisationen zu  
 ausgewählten Psalm-Motiven**

*Intention:* Improvisationsmuster und Anregungen zu Ausgangspositionen bieten Orientierung und Struktur. Die Jugendlichen drücken einzelne Psalm-Motive in freiem Tanz aus und entdecken Deutungen darin.

*Ablauf:*

**Gottesbilder in Ps 30 bewegen**

Zu zweit im Psalm nach Gottesbildern suchen und eins auswählen (z.B. Ps 30,2 Du hast mich aus der Tiefe gezogen; Ps 30,8 Du hast mich auf einen starken Fels gestellt). Standbilder dazu zu zweit stellen. Von den Statuen ausgehend in Bewegung und schließlich in freiem Tanz kommen, im Standbild enden.

**Zu Ps 30,6b:  
 Den Abend lang währet das Weinen**

Eine Bewegung für Klage finden, die Bewegung variieren (langsam und schnell, vergrößern, leicht und kraftvoll, in verschiedene Richtungen im Raum).

Gemeinsam eine Klagemauer bilden, nach und nach bewegt sich jede\*r an der Klagemauer entlang. (Variante, wenn man eine lange freie Wand zur Verfügung hat: Alle bewegen sich klagend auf die Wand zu und schließlich an dieser Klagemauer entlang.

#### Zu Ps 30,12b:

**Du hast mir den Sack der Trauer ausgezogen und mich mit Freude gegürtet.**

Tanz-Improvisation mit Requisiten:

- Sack der Trauer: Improvisation mit schwarzem Sack/Tuch. Trauer-Formen bilden, mit schwarzem Tuch tanzen, Psalmbegriffe wie „aufrichten“, „aus der Tiefe gezogen“ und die gefundenen Trauerformen dabei benutzen.
- Mit Freude umgürtet: Bewegung mit Tuch. In Bewegung kommen, schwingen, frei tanzen, Freudentanz mit bunten Tüchern.

#### Ps 30,12a: Du hast mir meine Klage verwandelt in einen Reigentanz

Ein Psalm ist ein Gebet, Ps 30 ist ein Danklied, ein Reigen ist biblisch ein Freudentanz. Mit den Jugendlichen wird gemeinsam ein Kreistanz entworfen. Zunächst inhaltlich passende Schrittvariationen für Psalm-Aussagen finden: rechts oder links herum, Wechselschritte, vorwärts oder rückwärts, in die Mitte oder

\*\*\*



## STILLE POST

**Alter:** Grundschule und Sekundarbereich I

**Material:** –

**So geht es:** Bei diesem Spiel ordnen sich die Teilnehmer\*innen in einer Reihe oder einem Kreis an. Ein\*e Spieler\*in denkt sich eine Nachricht aus. Diese Nachricht wird nun flüsternd von Mund zu Ohr von A nach B, von B nach C usw. weitergegeben. Das Spielvergnügen ergibt sich durch die Auflösung am Ende: Was ist aus dem Wort oder Satz geworden, das A mit der stillen Post verschickt hat? Die zunehmende Verfälschung der ursprünglichen Nachricht kann dadurch dokumentiert werden, dass jede\*r Teilnehmer\*in die verstandene Nachricht laut für alle wiederholt, was auch die Zahl der Lacherfolge steigen lässt. Variante: Die Teilnehmer\*innen schreiben sich eine Zahl oder ein Wort auf den Rücken und „geben“ dieses weiter.

nach außen. Armbewegungen werden im zweiten Schritt dazu entwickelt, z.B.: hoch oder runter, offen oder geschlossen, vor dem Körper kreuzen oder nach oben gestreckt, einander anfassen oder nicht. So entsteht aus improvisierten Bewegungen ein gebundener Gemeinschaftstanz als Abschluss.

#### ► SCHRITT 4: Reflexion

*Intention:* Auf der Ebene der Selbstreflexion: Körperwahrnehmung reflektieren, den Zusammenhang von innerer Bewegtheit und äußerer Bewegung entdecken.

*Theologisieren:* Die Methode Bibliotanz soll im Hinblick auf ihre hermeneutischen und exegetischen Möglichkeiten diskutiert werden.

#### Anregungen für Reflexionsfragen

Persönlich:

- Was habe ich über mich selbst (tänzerisch oder thematisch) entdeckt?
- Wie habe ich den Prozess in der Gruppe erlebt?
- (Wie) hat sich mein Glaube/ mein Gottesbild/spirituelles Erleben verändert?

Theologisch:

- Was habe ich im Tanz über Ps 30 entdeckt?
- Wie deute ich jetzt Ps 30? Welche Aussagen über den Psalm kann ich machen?
- Vergleiche Bibelstellen, in denen von Körperausdruck und Tanz die Rede ist, mit deinen eigenen Tanzerfahrungen.
- Inwiefern ist Bibliotanz eine Methode zum Verstehen und Auslegen von Bibeltexten? ♦

#### Literatur

**Schnütgen**, Tatjana: Tanz, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (WiReLex), [www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200204/](http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200204/) (abgerufen am 6.10.20)

**Thiele-Petersen**, Astrid: Bibliotanz. Biblische Texte im Tanz erleben. Das Praxisbuch, Neukirchen-Vluyn 2018

**Thiele-Petersen**, Astrid/ Franke, Rainer: Mein Leben und die Bibel. Lebensrelevante Konfi-Arbeit mit erfahrungsorientierten Methoden, Göttingen 2019

**Christliche AG** Tanz in Liturgie und Spiritualität e.V.: [www.christliche-ag-tanz.de](http://www.christliche-ag-tanz.de)

**Bundesverband Tanz in Schulen:** [www.kulturstiftung.de/bundesverband-tanz-in-schulen-e-v](http://www.kulturstiftung.de/bundesverband-tanz-in-schulen-e-v)



ARWED MARQUARDT

# Leichtkontaktboxsport

## Kampfsport und Kampfspiel in der Schule

### Einleitung

Ziel dieses Beitrages ist es aufzuzeigen, wie eine kämpferische Sportart wie der Boxsport im außerunterrichtlichen Rahmen an Schulen so umgesetzt werden kann, dass die Freude an einer spielerischen und doch kämpferischen Auseinandersetzung gewinnbringend möglich ist.

Im Zentrum dieses Beitrages stehen einfache Übungen und Spielformen, Sensibilisierungsaufgaben sowie Differenzierungsformen für die Arbeit in heterogenen Lerngruppen. Nach einer kurzen Einführung in den Sport werden zuerst einige Aspekte des sportpädagogischen Angebotes skizziert: Impulskontrolle, Gender und Inklusion. Anschließend werden der methodische Zugang und der Materialbedarf vorgestellt. Die abschließende Übungskartei, die auf der Website des RPI als Download bereitsteht, ermöglicht Anregungen zur Planung eigener Stunden und kleinerer Einheiten.<sup>1</sup>

Grundlage dieses Praxisbeitrages ist ein Projekt des Niedersächsischen Kultusministeriums, das kooperativ mit dem Landessportbund Niedersachsen, dem Niedersächsischen Boxe-Sport-Verband sowie dem Institut für Sportwissenschaft der Leibniz Universität Hannover durchgeführt und 2010 abgeschlossen wurde.<sup>2</sup> Leichtkontaktboxen ist für den Nachmittagsbereich an Schulen genehmigt. In diesem Beitrag werden nur solche spielerischen Übungen aufgezeigt, bei denen der mögliche Körperkontakt auf ein Minimum reduziert ist.

Als Herkunftsland des Leichtkontaktboxens kann Frankreich angesehen werden. Dort wird es als Boxe Éducative angeboten und ist sowohl in Vereinen als auch in der Sozialarbeit stark verbreitet.<sup>3</sup> Boxe Éducative kann als Einstieg in den olympischen Boxsport angesehen werden: Die meisten französischen Olympia-Teilnehmer haben ihre ersten boxsportlichen Erfahrungen mit Boxe Éducative gesammelt. Seit einigen Jahren gehen vom Boxe Éducative bzw. Light-Contact Boxing wichtige Impulse für den Behindertensport aus.<sup>4</sup>

### Impulskontrolle

Die Fähigkeit, Kontrolle über die eigenen Impulse auszuüben, ist im Boxsport eine besondere Herausforderung. Die Schläge, Blöcke und Verteidigungen werden mit fortschreitender Übung so inkorporiert, dass sie intuitiv zur Verfügung stehen. Die besondere Bedeutung, Impulse zu kontrollieren, ist im Falle des Leichtkontaktboxens besonders evident, denn harte Schläge sind verboten. Die Schüler\*innen müssen sich so kontrollieren können, dass auch beim Sparring die Sicherheit des\*der Partner\*in jederzeit gewährleistet ist. Erfahrungsgemäß fällt dies leichter, als Lehrkräfte es vermuten. Dennoch müssen Aufgaben zur Entwicklung der Impulskontrolle zentraler Bestandteil des Unterrichts sein. Von zentraler Bedeutung sind hierfür sogenannte „Sensibilisierungsübungen“. Es scheint

<sup>1</sup> Eine Fülle von Übungs- und Spielformen bietet das Buch von Cougoulic/Raynoud/Cougoulic.

<sup>2</sup> Vgl. Marquardt, Boxe-Éducative; ders., Boxsport im Aktionsprogramm Schule-Sportverein.

<sup>3</sup> Vgl. Marquardt, Boxsport im Aktionsprogramm Schule-Sportverein.

<sup>4</sup> Vgl. Käser/Marquardt, Boxe Éducative – Leichtkontaktboxen.



**DIE ÜBUNGSKARTEI**  
finden Sie als pdf-Datei im Downloadbereich unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan)



paradox: Kerngedanke dieser Herangehensweise ist, dass die übenden Partner\*innen sich absichtlich treffen sollen. Nur so kann der vorsichtige, sanfte Schlag entwickelt werden.<sup>5</sup>

Sensibilisierungsübungen müssen adäquat thematisiert werden: Die Schüler\*innen sollten bereits erste Erfahrungen mit Schlagbewegungen gesammelt haben. Bei Bedarf sollen sie die Möglichkeit bekommen, mit dem\*der Übungspartner\*in über die Schlaghärte zu sprechen, um zu verstehen, dass es sich hierbei um eine Übungssituation zur Kontrolle der Schlagstärke handelt und es beim späteren Sparring natürlich darauf ankommt, möglichst nicht getroffen zu werden.

### **Boxen Mädchen anders? Aufbrechen von Geschlechterstereotypen**

Es kann beobachtet werden, dass Mädchen nicht anders boxen als Jungen. Sie haben auch nicht mehr Angst vor dem Körperkontakt beim Sparring und müssen – ebenso wie Jungen – das leichte Schlagen erlernen. Es ist allerdings häufig festzustellen, dass Jungen bereits nach kurzer Zeit Sparring durchführen wollen. Technische Übungen sind für sie oftmals zweitrangig und es ist nicht immer leicht zu vermitteln, dass Grundtechniken notwendig sind und die „Kunst des Boxens“ erst ausmachen. Manche Mädchen hingegen können es sich erst nach längerer Übungszeit vorstellen, eine kampfähnliche Begegnung zu haben; der Schritt zu einem authentischen Leichtkontaktsparring wird zumeist dann vollzogen, nachdem ausreichend positive Erfahrungen gewonnen worden sind.

Beide Geschlechter indes zeigen großes Interesse am Image des Boxsports als Fitnessprogramm. Sie versprechen sich durch die anstrengenden Übungen körperliche Attraktivität: Mädchen erhoffen sich oft Gewichtsreduzierung, Jungen versprechen sich dagegen meist einen muskulösen Oberkörper, genauer gesagt kräftige Oberarme und definierte Bauchmuskeln. Hierbei zeigen sie oftmals eine überraschende Offenheit im Umgang mit ihrem eigenen Körper und dem ihrer Mitschüler. Man kann diese Stereotypen belächeln oder kritisieren – es stellt sich allerdings die Frage, wo Mädchen und Jungen im schulischen Kontext diesem offensichtlichen Bedürfnis nach dem Umsetzen ihrer Vorstellungen von Attraktivität und kör-

perlicher Kraft nachkommen können und dies als authentischer Anlass für Gespräche genutzt werden kann.

Die Entscheidung für gemeinsamen oder getrennten Unterricht hängt ab von den angestrebten Zielen: Sollen Mädchen beispielsweise innerhalb eines geschützten Rahmens die Möglichkeit erhalten, sich auszuprobieren, ihre Kräfte kennenzulernen und über Gewalt und Gewalterfahrungen zu sprechen? Dann bietet sich eine reine Mädchengruppe an. Aber auch die andere Perspektive kann eine Entscheidungshilfe sein: Sollen Jungen ohne den Druck, sich vor dem anderen Geschlecht präsentieren und profilieren zu müssen, trainieren und auch ihre Sorgen und Erfahrungen mit Gewalt thematisieren können? Dann könnte eine homogene Jungengruppe in Erwägung gezogen werden.

Ein großer Vorteil des koedukativen Trainings besteht bei dem vorgestellten Ansatz des Leichtkontaktboxens darin, dass sich die Jungen und Mädchen gemeinsam mit einem neuen Sport auseinandersetzen und hierbei Lernende sind. Es stellt sich in den Gruppen häufig heraus, dass es durchaus nicht nur die Jungen sind, die die Techniken und Partnerübungen schnell und sicher umsetzen können. Da es nicht auf Schlaghärte und Körperkraft ankommt, können sich Jungen auf diese vermeintlichen Vorteile nicht berufen und müssen oftmals feststellen, dass Mädchen im Leichtkontaktboxen ihnen ebenbürtig sind. Hierin liegen große Lernchancen in Bezug auf vorhandene Geschlechterstereotypen.

Eine Möglichkeit, den verschiedenen Bedürfnissen von Jungen und Mädchen gerecht zu werden, die mit der Teilnahme an einer Leichtkontakt-AG Rechnung verbunden sein können, wäre die Differenzierung nicht nur nach Leistung, sondern phasenweise auch nach Interessenschwerpunkten. Eine Gruppe kann z.B. dem Bedürfnis nach „Kraftmeierei“ nachkommen, etwa durch Boxschläge gegen Sandsäcke. Die andere Gruppe perfektioniert eine Partnerübung oder erarbeitet eine Choreografie aus Angriff und Verteidigung. Möglicherweise ergeben sich hieraus unerwartete Zuordnungen!

### **Boxing Inclusion: Können Rollstuhlfahrer boxen?**

Inklusion ist die aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderung. Alle Schulen und Schulformen sind gefordert, diese umzusetzen. Durch adäquate Differenzierungsmaßnahmen und eine entsprechende Haltung der anleitenden

<sup>5</sup> Übungen hierzu finden sich in der Übungskartei im Download-Bereich unter [rpi-loccum.de/pelikan](http://rpi-loccum.de/pelikan).

Lehrkraft ist es möglich, dass auch Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigungen Leichtkontaktboxen erlernen. Die Schule ist damit der einzige Ort, an dem Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen Leichtkontaktboxen erlernen können. In Frankreich und Großbritannien gibt es eine Reihe von Projekten und Vereinen, die Leichtkontaktboxen für Menschen mit und ohne Handicap anbieten. In Frankreich haben viele Boxvereine eigene Sparten für Rollstuhlfahrer\*innen eingerichtet, die untereinander Wettkämpfe ausführen.<sup>6</sup>

Koordinative Übungen, Aufgaben zur Raum-Lage-Wahrnehmung und Auge-Hand-Koordination nehmen insbesondere bei inklusiv arbeitenden Lerngruppen einen hohen Stellenwert und viel Zeit ein. Zeit, die gut investiert ist.

### Der methodische Zugang

Der erste Schritt besteht in der Klärung von Führungs- und Schlaghand. Es ist für Schüler\*innen nicht einfach zu verstehen, dass die eigentlich schwächere Hand im Boxsport die aktivere Hand – nämlich die Führungshand – ist. Damit eine eindeutige und funktionale Unterscheidung der beiden Hände ermöglicht wird, kann die Führungshand markiert werden (durch Klebepunkt, einen Boxhandschuh o.ä.). Das Einnehmen der Grundstellung und erste Schrittübungen können anfangs durch Bodenmarkierung unterstützt werden.

Grundtechniken des Leichtkontaktboxens bilden die Basis, um aus Partner\*innenübungen den größtmöglichen Effekt für soziale und emotionale Kompetenzen zu erzielen und – weiterführend – technisch-taktische Aspekte vermitteln zu können. Die meisten Jungen wollen sich möglichst schnell die Handschuhe anziehen und „in den Ring“ steigen. Wenn man dies zulässt, erlebt man nicht selten eine in aller Regel vorsichtige, aber sehr unkoordinierte und eher willkürliche Balgerei. Dies mag Spaß machen und in Einzelfällen auch sinnvoll sein. Damit Leichtkontaktboxen aber sicher und langfristig erfolgreich ausgeübt werden kann, ist ein Grundstock an Techniken unabdingbar. Das Umsetzen der in der Übungskartei näher beschriebenen Übungen und Techniken halte ich innerhalb eines Schulhalbjahres bei einer Übungsfrequenz von 90 Minuten pro Woche für erreichbar.

Zur Förderung von Reaktions- und Antizipationsfähigkeit ist der Einsatz von beweglichen,



*Kerngedanke ist, dass die übenden Partner\*innen einander absichtlich treffen sollen. Nur so kann der vorsichtige, sanfte Schlag entwickelt werden.*  
© Arwed Marquardt

pendelnden Trainingsgegenständen sinnvoll: Tennisbälle, Pendelbälle, Doppelendbälle, Reflexbälle.

Die Übungen leitet man zunächst in Einzelarbeit an; hierbei bietet sich als Einstieg die frontale Lernsituation an. Achtung: Spiegelverkehrtes Vormachen kann die Umsetzung erschweren! Im Sinne der Entwicklung von Fairness und der Herausforderungen, die sich durch das Partner\*innentraining ergeben, sollen frühzeitig entsprechende Übungen und Spiele eingebaut werden. Nach einiger Übung sind die Schüler\*innen in der Lage, einfaches Pratzentraining<sup>7</sup> miteinander durchzuführen. Eine klare Aufgabenstellung ist hierfür unabdingbar. Wichtig ist, dass Schlaghärte nicht das ent-

<sup>6</sup> Die umfangreichen Beispiele auf youtube geben einen guten Eindruck in die Vielfalt dieser Angebote.

<sup>7</sup> Als Prätzen bezeichnet man spezielle Handschuhe, deren Innenflächen als Trefferflächen gearbeitet sind (siehe Übungskartei). Für den Einstieg können hierfür normale Boxhandschuhe verwendet werden.



Der erste Schritt besteht in der Klärung von Führungs- und Schlaghand.

© Arwed Marquardt

scheidende Kriterium ist, sondern es vielmehr auf Ausführung, Distanz, Treffgenauigkeit und Schnelligkeit ankommt.

### Welches Material wird benötigt?

Es sind nicht viele Ausrüstungs- und Trainingsgegenstände notwendig. Aus meiner Erfahrung ist allerdings auf qualitativ hochwertiges Material zu achten, da dieses die Belastungen besser aushält und so langfristig eine dämmende Wirkung zu erzielen ist. Bei Handschuhen ist auf eine ausreichende Polsterung zu achten.

Wenn nur eine oder mehrere Schnupperstunden angeboten werden, müssen die Schüler\*innen noch keinen Mundschutz haben. Wenn eine feste AG eingerichtet werden soll, ist ein individuell anzupassender Mundschutz allerdings notwendig, denn bereits leichte und versehentliche Schläge gegen den geöffneten Unterkiefer können schmerzhaft Verletzungen hervorrufen.

Elastische Bandagen stützen das Handgelenk und die Knöchel. Trikohandschuhe sind eine sinnvolle hygienische Ergänzung, sie werden über die Bandagen gezogen oder bei Anfänger\*innen alternativ verwendet.

Ein Kopfschutz ist meines Erachtens hingegen nicht notwendig. Die schlagabsorbierende Wirkung eines Kopfschutzes ist eher gering und spielt im Leichtkontaktsport ohnehin keine Rolle.

Vorhandene Sportgeräte sollten alternativ eingesetzt werden wie zum Beispiel:

- aufgerichtete und an der Wand befestigte Weichböden (eventuell mit Trefferflächen markiert),

- Matten auf bewegliche Mattenwagen,
- weiche Bälle, die an einer Schnur oder in einem Ballnetz aufgehängt werden.

Ein Boxing erhöht die Authentizität des Sports. Außerdem können fortgeschrittene Schüler\*innen technisch-taktische Kompetenzen erwerben. Der Ring kann problemlos aus einem langen Seil und vier Haltepunkten aufgebaut werden.

Die Praxis zeigt, dass der Leichtkontaktboxsport für viele Schüler\*innen eine sinnvolle Ergänzung des üblichen schulischen Sportangebotes darstellen kann. Nicht nur, dass die sozialen und emotionalen Kompetenzen geschult werden (Impulskontrolle, Wahrnehmung des eigenen und fremden Körpers, Umsetzung von Regeln, hoher Grad an Strukturiertheit) – diese Boxsportvariante ist auch geprägt von seinem spielerischen Charakter. Begleitende Gruppen-spiele und -aufgaben unterstützen dies.<sup>8</sup> ◆

### Literatur

**Baer**, Ulrich: 666 Spiele für jede Gruppe für alle Situationen, Seelze 2009

**Cougolic**, Pierre; Raynoud, Stéphan & Benoit Cougolic. La Boxe Éducative-200 jeux et situations pédagogiques, Paris 2003.

**Käser**, Stefan/Marquardt, Arwed: Boxe Éducative – Leichtkontaktboxen: „sensibel werden“. In Kuhn, Peter / Lange, Harald / Leffler Thomas u.a. (Hg.): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 220, Hamburg 2011

**Marquardt**, Arwed (2010a). Boxe-Éducative: Rahmenkonzept für ein Angebot im außerunterrichtlichen Schulsport, Hannover: Institut für Sportwissenschaft 2010. [www.mk.niedersachsen.de/download/55990/Rahmenkonzept.pdf](http://www.mk.niedersachsen.de/download/55990/Rahmenkonzept.pdf) (abgerufen am 17.09.2020)

**Marquardt**, Arwed (2010b). Boxsport im Aktionsprogramm Schule – Sportverein. Unveröffentlichter Projektbericht, Hannover 2010. <http://docplayer.org/26219877-Boxsport-im-aktionsprogramm-sportverein-in-niedersachsen-projektbericht-leibniz-universitaet-hannover-institut-fuer-sportwissenschaft.html> (abgerufen am 17.09.2020)

**Marquardt**, Arwed: Boxsport und Schule – eine enaktive Ethnographie über sozio-emotionale Praktiken. Bad Heilbrunn. Zugleich Habilitationsschrift, Leuphana Universität Lüneburg, in Vorbereitung

<sup>8</sup> Die zahlreichen Veröffentlichungen bieten eine Fülle an Anregungen, so z. B. Baer, 666 Spiele für jede Gruppe für alle Situationen.



**DR. ARWED MARQUARDT** ist Dozent für Förderschule und Inklusion am RPI Loccum.

MARTINA RAMBUSCH-NOWAK

# Spielend Mensch sein vor Gott

Eine Predigt über Mt 18,1-3

**D**ie Bibel bringt uns zum Spielen. Das macht sie so besonders und wertvoll. Wie geht das?

*„Zu derselben Stunde traten die Jünger zu Jesus und fragten: Wer ist doch der Größte im Himmelreich? Jesus rief ein Kind zu sich und stellte es mitten unter sie und sprach: „Wahrlich, ich sage euch: Wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen.“ (Mt 18,1-3)*

„Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder.“ – So naiv, so bedingungslos vertrauend – oder vielleicht auch so spielend? Kinder sind vor allen Dingen: spielend Mensch! Könnte es sein, dass Jesus auch oder gerade das Spiel der Kinder im Blick hatte, als er sie uns als Vorbild hinstellte? Kinder erobern sich spielend das Leben. Und wir als Erwachsene? Nur spielend ins Himmelreich? Da könnte das Spiel mit der Bibel uns helfen.

Wisst ihr noch, wie es früher war, als wir spielend die Welt eroberten, frei und ungebunden? Wie es war, als wir uns in die Möglichkeiten des Lebens hineinspielten und von uns selbst ganz selbstverständlich absehen konnten? Wisst ihr noch, wie es war: das Spiel in den Rollen, die wir uns selbst zuschrieben und auf den Leib schneiderten; und dann unterwarfen wir uns den Regeln, die wir uns selbst gegeben hatten? Als wir so unsere Welt veränderten und geradezu Unglaubliches in sie hineinstellten und in Zauberwelten eintauchten – wie hat es sich angefühlt?

Umfassender Frieden und geheimnisvolle Verwandlungen, feindseliger Kampf und überraschende Versöhnung, traurige Niederlagen,



© Anja Lehmann/  
gemeindebrief.de

rätselhafte Wendungen, plötzlicher Tod und zügige Auferstehung.

Was damals im Spiel alles möglich gewesen ist! Eine ganze Welt innerer Unendlichkeit, gegenwärtig im Augenblick. Im Spiel gelang uns dies als Kind, im Spiel mit der Bibel wird all das auch für mich als Erwachsene wieder lebendig.

Und noch mehr: Die Erfahrung, dass eine andere Wirklichkeit aufleuchtet und sich wirksam entfalten kann, wenn auch nur als Ahnung, als Glauben, brüchig und bezweifelbar.

Die Hoffnung, dass wir uns geheimnisvoll verwandeln dürfen und nicht so bleiben müs-



### MARTINA RAMBUSCH-NOWAK

ist Pastorin, Geistliche Begleiterin und Seelsorgerin. Sie leitet das Ev. Bildungshaus Rastede der Ev.-Luth. Kirche in Oldenburg.

sen, wie wir geworden sind, weil uns unser Leben eben so oder so mitgespielt hat. Dass wir auf Frieden hoffen angesichts des Leides unserer kleinen und großen Welt, das uns so ganz gefangen nehmen kann. Dass es möglich ist, in die Rolle der Liebenden zu schlüpfen, dass wir mutig sein können, obwohl wir vor Angst starr geworden sind. Dass wir wieder lachen können, obwohl der Tod uns einen lieben Menschen nahm? Spätestens dies gelingt uns nicht mehr spielend.

Trotzdem. Dies alles ist angesehen vor Gott, allezeit im Himmel. Er möchte uns wie ein Kind mit unserer Hoffnung spielen sehen – vor seinem Angesicht.

*Gott, lass uns jeden Tag auch heute dein Licht sehen*

*lass uns nicht uns selbst verzwecken und nur das Notwendige das Ernste tun spiel mit uns Gott und lass uns mit dir spielen, bittet Dorothee Sölle.<sup>1</sup>*

Ja, nicht nur das Ernste tun, sich nicht selbst verzwecken, sondern spielen und das Licht Gottes erfahren, das lässt uns wirklich leben.

„Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder, könnt ihr nicht ins Himmelreich kommen“ (Matthäus 18,3) sagt Jesus. Übertragen von Rabin-dranath Tagore: „Gott ehrt uns, wenn wir arbeiten, aber er liebt uns, wenn wir spielen.“

Amen



<sup>1</sup> Dorothee Sölle, aus: „Loben ohne Lügen“.



ANDREAS BEHR

# Drei spielerische Zugänge zur Bibel

## Ideen für den Konfirmandenunterricht

### 1. „Werden wie die Kinder“ (Mt 18,1-3)

In vielen Gruppen ist es ratsam, nicht gleich zu Beginn einer Einheit die Bibel ins Spiel zu bringen. Nicht nur Jugendliche schreckt es ab, wenn sie die Aufforderung hören: „Schlagt einmal die Bibel auf!“ Deshalb sammeln die Teilnehmenden zunächst – ohne dass sie wissen, dass sie sich gleich mit einem Bibeltext beschäftigen werden – Einfälle zu folgendem Impuls: „Benennt Eigenschaften, die typisch für Kinder sind.“

Folgende Liste könnte dabei entstehen:

Kinder fragen, weinen, zeigen offen Emotionen, streiten, sind tyrannisch, sind noch nicht sexuell aktiv, sind müde und wollen nicht zu Bett, lachen, wissen noch nicht so viel, sind klein, lernen durch Nachmachen, sprechen manchmal grammatisch falsch, spielen, können Sie und Du nicht unterscheiden, kennen sich mit Verwandtschaftsverhältnissen nicht gut

aus, müssen gehorchen, können noch nicht für sich sorgen, brauchen Eltern, lernen, wollen lernen, sind Trost und Hoffnung usw.

Erst jetzt lesen die Teilnehmenden den Bibeltext Mt 18,1-3:

*Um diese Zeit kamen die Jünger\* zu Jesus und fragten ihn: „Wer ist in der neuen Welt der Größte?“*

*Da rief Jesus ein Kind herbei, stellte es in ihre Mitte und sagte: „Ich versichere euch: Wenn ihr euch nicht ändert und den Kindern gleich werdet, dann könnt ihr in Gottes neue Welt überhaupt nicht hineinkommen. Wer es auf sich nimmt, vor den Menschen so klein und unbedeutend dazustehen wie dieses Kind, der ist in der neuen Welt Gottes der Größte. Und wer einen solchen Menschen in meinem Namen aufnimmt, der nimmt mich auf.“*

Anschließend gehen sie in Kleingruppen auseinander. Sie spielen die einzelnen Eigenschaften aus der Liste im Hinblick auf den Text durch. Kommt man dem Reich Gottes nä-

her, wenn man fragt? Macht Weinen fromm? Kommt man Gott näher, wenn man Emotionen zeigt? Sind tyrannische Streithammel fürs Himmelreich gemacht? Hat Jesus hier auch sexuelle Enthaltbarkeit im Blick? So kommen die Teilnehmenden über den Bibeltext ins Gespräch und legen ihn spielerisch aus.

Einzelne Beschreibungen können auch genutzt werden, um ein Stegreifspiel zu erfinden, das zeigt, ob und inwiefern eine kindliche Eigenschaft zum Reich Gottes führt.

## 2. Monolog wird zu Dialog

Texte der Briefe oder auch Psalmen, also nicht-erzählende Texte, sind oft schwer zugänglich. In der Konfi-Arbeit habe ich gute Erfahrungen mit dieser Methode gemacht.

Ein Text wird so ausgedrückt, dass Lücken entstehen. Ein Ausschnitt aus dem Zweiten Petrusbrief beispielsweise sieht dann so aus wie nebenstehend dargestellt.

Die Konfis haben nun die Aufgabe, den Zwischenraum der Textabschnitte so zu füllen, dass ein Dialog entsteht. Eine oder mehrere Personen können hier mit Petrus reden, sie können Fragen stellen oder Anmerkungen machen, einen Gedanken fortführen etc. Einzige Bedingung ist, dass die Originalaussagen des Petrus sinnvoll in den Gesprächsgang integriert werden. Diese Methode macht Spaß und leitet die Konfis dazu an, den Text genau zu lesen und zu verstehen.

## 3. Metaphern erfinden

Diese Methode eignet sich gut für Konfi-Elternabende und alle Gruppen, die sehr heterogen zusammengesetzt sind. Bei einem Elternabend begegnen sich Menschen aus ganz unterschiedlichen Zusammenhängen, die sonst nur selten oder nie aufeinandertreffen.

Der gemeinsame Blick in einen Bibeltext kann diese Menschen ins Gespräch bringen.

Der Beginn von Psalm 23 benennt einen Beruf: Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln.

In Kleingruppen überlegen die Teilnehmenden, wie sich diese Metapher auf ihre Berufe (oder auch Tätigkeiten, Hobbies) beziehen lässt. Eine Tischlerin könnte z.B. sagen: Der Herr ist mein Dübel, ich werde nicht wackeln. Könnte man Gott auch als Lehrer, Maler oder Busfahrer beschreiben?

## 2. PETRUS 1,16-21 (Neue Genfer Übersetzung)

Denn wir haben uns nicht etwa auf klug ausgedachte Geschichten gestützt, als wir euch ankündigten, dass Jesus Christus, unser Herr, wiederkommen und seine Macht offenbaren wird.

Nein, wir haben seine majestätische Größe mit eigenen Augen gesehen.

Wir waren nämlich dabei, als er von Gott, dem Vater, geehrt wurde und in himmlischem Glanz erschien; wir waren dabei, als die Stimme der höchsten Majestät zu ihm sprach und Folgendes verkündete: „Dies ist mein geliebter Sohn; an ihm habe ich Freude.“

Wir selbst haben die Stimme gehört, als wir mit ihm auf dem heiligen Berg waren – diese Stimme, die vom Himmel kam.

Darüber hinaus haben wir die Botschaft der Propheten, die durch und durch zuverlässig ist.

Ihr tut gut daran, euch an sie zu halten, denn sie ist wie eine Lampe, die an einem dunklen Ort scheint. Haltet euch an diese Botschaft, bis der Tag anbricht und das Licht des Morgensterns es in euren Herzen hell werden lässt.

In diesem Zusammenhang ist es von größter Wichtigkeit, dass ihr Folgendes bedenkt: Keine einzige prophetische Aussage der Schrift ist das Ergebnis eigenmächtiger Überlegungen des jeweiligen Propheten.

Anders gesagt: Keine Prophetie hat je ihren Ursprung im Willen eines Menschen gehabt.

Vielmehr haben Menschen, vom Heiligen Geist geleitet, im Auftrag Gottes geredet.

*Lücken zwischen den Sätzen ermöglichen es, mit dem Bibeltext in einen Dialog zu treten.*

Im Ersten Korintherbrief beschreibt Paulus, was passiert, wenn Dinge ohne Liebe getan werden: Wenn ich mit Menschen- und mit Engelszungen redete und hätte die Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle (1. Korinther 13,1). Mit anderen Worten: Wenn ich ein guter Redner wäre und dabei lieblos bin, dann bin ich nur ein Kling-Klang-Klong.

Auch hier können die Teilnehmenden überlegen, wie das für Tätigkeiten übersetzt wäre, die sie beruflich oder privat tun. So erfahren die Teilnehmenden etwas voneinander und haben gleichzeitig auf heitere Weise einen – in der Lutherübersetzung durchaus sperrigen – Satz verstanden.



**ANDREAS BEHR**  
ist Dozent für Konfirmandenarbeit am RPI Loccum.

NICOLE SCHWARZER

# Spiel im Film

## Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste



**NICOLE SCHWARZER** ist Referentin für Bücherei- und Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste in Hannover

**K**inder leben im Spiel. Sie spielen das Leben. Die Grenze zwischen den beiden Begriffen verläuft nicht gerade und klar, selbst nicht für Alan Turing, der es nicht versteht, wenn die Menschen nie das sagen, was sie denken, und dann trotzdem wollen, dass man sie versteht. Der eigenbrötlerische Mathematiker musste im Team spielen, um ein Stück Welt in einem der schlimmsten Kriege unserer Geschichte zu retten. Zwei große Jungs spielen Hase und Igel und verlieren und gewinnen beide ein Stück Lebenswirklichkeit. Seniorinnen finden sinnstif-

tende Spiele für die Zeit nach ihrer Beruflichkeit, David Kadel zeigt das Spiel mit dem Fußball von Profi Davie Selke. Kinder spielen Beerdigung und eine Großmutter spielt, wie man die Pferde der Enkelin im virtuellen Stall pflegt.

Die hier vorgestellten Spiel-, Kurz- und Dokumentarfilme machen es uns möglich, dem Spiel in unserem Leben eine Bedeutung zuzuschreiben.

Die folgend vorgestellten und noch mehr Geschichten finden Sie bei der Bücherei- und Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste unter [www.medienzentralen.de](http://www.medienzentralen.de). ◆

\*\*\*



### The Imitation Game – Ein streng geheimes Leben

Morten Tyldum  
Großbritannien/USA  
2015

### The Imitation Game – Ein streng geheimes Leben

Morten Tyldum  
Großbritannien/USA 2015  
Spielfilm, 110 Min., FSK 12  
Empfohlen ab 14 Jahren

Ende der 1930er-Jahre erklärt Deutschland den Briten den Krieg. Damit beginnt für die Menschen auf der Insel ein Wettlauf mit der Zeit, den der junge Mathematiker Alan Turing mit seinem Team entscheidend beeinflussen kann. Der exzentrische Wissenschaftler wird vom britischen Militär in einem streng geheimen Projekt beauftragt, die deutsche Verschlüsselungsmaschine Enigma für die Kommunikation des deutschen Militärs zu knacken.

Auf die Frage, was gerade ihn für diese Stelle qualifiziere, antwortet Turing banal: „Ich bin hervorragend im Lösen von Kreuzworträtseln. [...] Geheimcodes sind was Vergleichbares. Ein Rätsel, ein Spiel wie jedes andere Spiel. Und ich stell' mich sehr gut an beim Spielen.“ Auf verschiedenen Ebenen spielen die

Protagonist\*innen jeweils ihr eigenes Spiel in der Geschichte um den genialen Wissenschaftler Turing, der unsere heutige Sicht auf künstliche Intelligenz entscheidend geprägt hat: Sie wahren eines der größten Geheimnisse der britischen Militärgeschichte, wie Kinder Geheimnisse wahren. Sie spielen Rollen, die ihnen in der Gesellschaft der 1930er-Jahre zugestanden werden. So hält Turing seine zu dieser Zeit verbotene Homosexualität im Verborgenen ebenso wie sein Kollege seine Tätigkeit als russischer Spion verheimlicht. Als Frau kann die Kryptoanalytikerin Joan Clarke in den Augen vieler Kollegen und ihrer Eltern nicht mehr sein als eine einfache Sekretärin, die sie artig spielt und im Geheimen mit ihrer hervorragenden Denkfähigkeit Turing bei seiner Arbeit unterstützt. Sie würde ihn sogar heiraten, um den Schein für sich selbst und ihn zu wahren.

Im *Imitation Game* wird das Spiel immer wieder bewusst, z.B. wenn ein erwachsener Wissenschaftler zu erwachsenen Männern sagt: „Lassen wir die Kinder mit ihrem Spielzeug allein!“ und meint die Maschine.



Wer den Film noch nicht gesehen haben sollte, verpasst eine wunderbare Geschichte, die auf Tatsachen beruht und der es an Menschlichkeit nicht mangelt, obwohl es um kühle Berechnungen von Leben und Tod im Krieg geht. Turings Maschine wird die Enigma imitieren, wie er seine Mitmenschen imitiert, um unter ihnen sein Leben zu bestreiten.

Die epd Film urteilt: „Benedict Cumberbatch bereitet in der Hauptrolle großes Vergnügen, auch wenn er Turing als eine Art Mathematiker-Version seines Sherlock Holmes anlegt: sarkastisch, genialisch und auf verschrobene Weise charmant. Als Zuschauer erfährt man gerade so

viel über den Mann, um neugierig auf mehr zu werden – ein nicht zu unterschätzender Balanceakt.“ (Mihm, Kai (2014): Kritik zu The Imitation Game; in: epd Film (12/2014), [www.epd-film.de/filmkritiken/imitation-game](http://www.epd-film.de/filmkritiken/imitation-game))

Im Rahmen des Wissenschaftsjahres 2019 wurde der Film zum Thema künstliche Intelligenz betrachtet und zahlreiches pädagogisches Material zur Verfügung gestellt.

Für die Bearbeitung des Themas im Unterricht ist der Film geeignet ab Klasse 8. Der Film steht als DVD mit Vorführrechten zur Verfügung. ◆

\*\*\*

## Und vorne hilft der liebe Gott: Davie Selke

David Kadel

Deutschland 2017

Dokumentation, 27 Min.

Lehrprogramm gemäß § 14 JuSchG

Der kurze Dokumentarfilm porträtiert den Fußballspieler Davie Selke (Jahrgang 1995). Der deutsche Nationalspieler mit äthiopischem Vater und tschechischer Mutter spielt seit 2012 in der Bundesliga. Im Gespräch mit Moderator David Kadel erzählt er von seiner Karriere, aber auch von seinem Glauben, seinen Werten und seiner Dankbarkeit. Selke ist, wie auch andere Fußballprofis, bekennender Christ und zeigt dies unter anderem durch ein Tattoo mit dem Abbild von Jesus Christus auf seinem Arm. Er spricht sehr offen darüber, wie sehr er sich durch die Gewissheit getragen fühlt, dass Jesus ihn bedingungslos und trotz allen gemachten Fehlern liebt. Diese Grundsicherheit und auch die Unterstützung seiner Familie stehen im Gegensatz zum enormen Leistungsdruck, dem er sich im Profifußball ausgesetzt sieht.

Die Dokumentation besticht durch ihre leichte und humorvolle Erzählweise. Filmausschnitte aus Fußballspielen und Fotos des Sportlers mischen sich mit einem lockeren, fast flapsigen Gespräch zwischen Selke und Kadel. Sequenzen mit anderen Profifußballern und seinem Fri-

seur zeigen den noch sehr jungen Mann in seinem persönlichen Umfeld. Sein Glaube und für ihn wichtige biblische Geschichten, z.B. die von Josef und seinen Brüdern, werden eher beiläufig eingestreut. Das nimmt dem Film jeglichen missionarischen Eifer. Trotz seiner Fröhlichkeit zeigt sich Davie Selke reflektiert und nachdenklich. Ihm ist bewusst, wie privilegiert das Leben in Deutschland ist und wie viel Glück er trotz aller Eigenleistung hatte. Mit seinen Stiftungen möchte er weniger privilegierten Menschen beiseitensweise in Äthiopien helfen.

Die Erzählweise ist geeignet für eine jugendliche Zielgruppe ab etwa zwölf Jahren. In anderen Religionen wird es zunehmend gesellschaftsfähig für junge Menschen, sich offensiv zu ihrem Glauben zu bekennen. Damit tun sich junge Christ\*innen häufig noch schwer. Das didaktische Material zum Film bietet Gesprächsanreize für den Religions- und Konfirmandenunterricht und kann helfen, sich über eigene Motive und den eigenen Glauben Klarheit zu verschaffen. Geeignet ist die kurze Dokumentation auch in der Vorbereitung auf größere Sportereignisse, die gemeinsam in der Gemeinde geschaut werden (z.B. Fußball-Europameisterschaft).

Der Film steht mit umfangreichem didaktischen Zusatzmaterial im Download mit Vorführrechten zur Verfügung. ◆

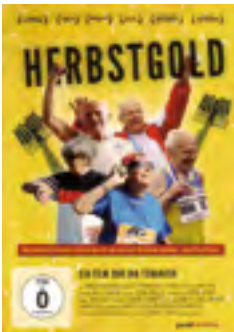


**Und vorne hilft der liebe Gott:**

**Davie Selke**

David Kadel

Deutschland 2017



**Herbstgold**  
Jens Tenhaven  
Deutschland 2010

## Herbstgold

Jens Tenhaven  
Deutschland 2010  
Dokumentarfilm, 95 Min.  
FSK: ohne Altersbeschränkung

Fünf hochbetagte Frauen und Männer bereiten sich in unterschiedlichen Disziplinen auf die Leichtathletik-Weltmeisterschaft der Senioren im finnischen Lathi vor. Die Dokumentation begleitet sie dabei über ein Jahr lang und gewinnt Einblicke in das Leben und die Motive der Menschen, die aus fünf Nationen stammen und zu diesem Zeitpunkt zwischen 82 und 100 Jahren alt sind. Die Kamera filmt sie in ihrem Alltag und beim Training; die Menschen davor berichten von Träumen und Zielen, von Siegen und Verlusten. Für sie ist der Wettkampf mehr als ein sportliches Spiel um Medaillen, sie laufen parallel immer auch einen Wettlauf gegen die Zeit. Es ist unendlich berührend, wenn der 100-jährige Alfred langsam und mühsam mit seinem Rollator zum Diskuswurf geht. Umso schöner ist es dann, wenn er (immer noch mit Rollator) auf dem Siegetreppchen die österrei-

chische Nationalhymne anstimmt. Der Film von Jan Tenhaven gewann internationale Auszeichnungen und wurde für den Oscar nominiert.

Ein Schlager des letzten Jahrhunderts lautet: „Das ganze Leben ist ein Quiz – und wir sind nur die Kandidaten“. Wie bei Kindern und Jugendlichen haben für Senioren die Bereiche Spiel, Sport und Hobby wichtige Funktionen: körperlich, aber auch geistig rege bleiben, soziale Kontakte erhalten und ausbauen, Erfolge erzielen und mit Niederlagen fertig werden. Dazu gehört auch der im Alter oft unvermeidliche Verlust von Kraft und Gesundheit, manchmal der Abschied von der Lebenspartnerin oder von Freunden. Wie Menschen in hohem Alter ihrem Leben durch Sport und andere Interessen einen Sinn geben und wie viel Unterstützung sie dabei erhalten, ist beeindruckend.

Die Dokumentation eignet sich für den Einsatz in den Sekundarbereichen I und II ab etwa 14 Jahren, besonders auch im Sport- und Sporttheorieunterricht und in der Berufsschule, hier besonders in der Altenpflege und im Gesundheitsbereich. Der Film steht mit Zusatzmaterial als DVD mit Vorführrechten zur Verfügung. ◆

\*\*\*



**100 Dinge**  
Florian David Fitz  
Deutschland 2018

## 100 Dinge

Florian David Fitz  
Deutschland 2018  
Spielfilm, 111 Min., FSK 6  
Empfohlen ab 12 Jahren

Paul (Florian David Fitz) und Toni (Matthias Schweighöfer) sind langjährige Freunde – und die größten Konkurrenten, wenn es um die Dinge geht, die sie besitzen, wenn es um die Frauen geht, die sie lieben und wenn es um ihr Unternehmen geht. Paul liebt Nana, seine selbstentwickelte App, die sich verhält wie eine echte Freundin und ihm liebevoll alle Aufmerksamkeit schenkt. Toni sucht krampfhaft nach jedem ausgefallenen Haar, das ihn mit 35 Jahren schwer beschäftigt. Und da ist der kauffreudige Tech-Gigant mit seiner persönlichen Managerin (Maria Furtwängler), die sehr deutlich macht, dass unser Kaufverhalten am Laufen gehalten werden muss. Die beiden Freunde haben das Rezept dazu: Nana macht glücklich. Erst recht, wenn wir kaufen.

In ihrer Konkurrenz beginnen Paul und Toni ein Spiel. Die beiden wetten darum, wer von ihnen es schafft, länger auszuhalten ohne den großen materiellen Besitz, der ihnen u.a. den Erfolg ihres Unternehmens beschert hat. In 100

Tagen dürfen sie sich täglich ein Objekt aus dem Lager ihrer Habseligkeiten zurückholen, ohne das sie nicht leben möchten.

Rat im Spiel um Leben und Wirklichkeit bringen die Gäste Hannelore Elsner, Katharina Thalbach und Wolfgang Stumph in Fitz' Geschichte. Schweighöfer und Fitz starten nackt in ihr Spiel und rennen wie Hase und Igel um die Wette, um vielleicht irgendwann festzustellen, wer eigentlich der Hase ist, der nie gewinnt.

Ein Spiel mit Erkenntnis für Paul: „Es ist, als ob jemand auf den Pauseknopf gedrückt hat. Die Musik in meinem Leben ist weg und jetzt hör' ich nur noch meine Gedanken. Ist dir schon mal aufgefallen, was man für einen Scheiß denkt? Wenn ich mir nur noch fünf Minuten zuhören muss, spring ich aus'm Fenster.“

Fitz und Schweighöfer sind ein spürbar eingespieltes Team und zeigen humorvoll, temporeich, aber nicht allzu schmerzhaft – wie zwei große Jungs – dass Besitz und Wettkampf nicht alles im Leben sind.

Der Film ist gut geeignet für nahezu alle Altersklassen und kann als Anregung für die Diskussion um Gerechtigkeit, Konsumgesellschaft, Freundschaft und die entscheidenden Dinge im Leben dienen. Der Film steht als DVD mit Vorführrechten zur Verfügung. ◆

## Die besten Beerdigungen der Welt

Ute Wegmann  
Deutschland 2008  
Kurzspielfilm, 19 Min.  
FSK: ohne Altersbeschränkung

Nach dem gleichnamigen Bilderbuch von Ulf Nilsson (Text) und Eva Eriksson (Illustration). – Die Geschwister Ulf, Ester und Putte langweilen sich. Als Ester eine tote Hummel findet, kommt sie auf die Idee, tote Tiere zu beerdigen. Das wird Abwechslung bringen und vielleicht sogar etwas Geld. Also gründen die drei ein Beerdigungsunternehmen. Sie besorgen die für eine Bestattung nötigen Utensilien, wie Holzkreuze, Schachteln für Säрге, Grabsteine und fertige Blumen. Auch die Arbeit wird aufgeteilt. Ester ist die Chefin und für die Organisation der Bestattungszeremonie sowie für das Graben zuständig, Ulf schnitzt Kreuze und schreibt Gedichte für die Trauerfeier, Putte malt Bilder für die Grabsteine und übernimmt das Weinen. Einfallreich, ernsthaft und voller Elan widmen sich die Kinder nun ihrer neuen Aufgabe.

Und dann sehen die Kinder, wie eine Amsel stirbt, nachdem sie gegen eine Scheibe geflogen ist. Ohne Vorwarnung erleben sie den Übergang vom Leben zum Tod. Diese kleine Amsel soll nun die beste Beerdigung der Welt bekommen.

Ute Wegmann inszeniert den Kurzspielfilm mit durchweg unbekanntem Kinderschauspielern. Die filmische Umsetzung des preisgekrönten Bilderbuches bleibt konsequent bei den Kindern, ohne Erwachsene in die Handlung einzuführen. In der Filmadaption wird ein spielerischer Umgang der Kinder mit dem Tod gezeigt, sodass eine Auseinandersetzung mit diesem Thema auch mit kleineren Kindern möglich ist.

Der Film eignet sich sowohl für den Kindergottesdienst als auch für den Religionsunterricht in der Grundschule.

Die Geschichte liegt als Kurzspielfilm und als Animationsfilm (3 Min.) vor und ist auch im Download verfügbar. Zudem liegt sie als Bilderbuchkino mit Ideen für die Umsetzung in Schule und Gemeinde vor. ◆

\*\*\*

## Ponyhof

Joost Reijmers  
Niederlande, 2013  
Kurzspielfilme, OmU, 10 Min.  
Lehrprogramm gemäß § 14 JuSchG

Die achtjährige Emma liebt das Computerspiel „Pony Place“ und verbringt Stunden damit, ihre virtuellen Pferde zu versorgen. Als sie mit ihren Eltern in den Urlaub fährt, sprechen diese ein klares Computerspiel-Verbot aus. Schweren Herzens gibt Emma das Tablet ab und bittet ihre Oma, sich um den virtuellen Ponyhof zu kümmern. Natürlich will diese die Enkeltochter unterstützen; sie muss aber bald feststellen, dass der Aufwand beträchtlich ist: Die Pferde brauchen nicht nur laufend Futter und Beschäftigung, sie können auch krank werden und in den Pferdehimmel kommen.

„Aber höchstens eine halbe Stunde“. Mit diesem Mantra gehen viele Eltern in die Debat-

te um Bildschirmzeit bei ihren Kindern. Den wenigsten Erwachsenen ist bewusst, wie hoch der Zeitaufwand ist, der gerade bei Computerspielen vorausgesetzt wird. Und wie hart die Konsequenzen sein können. Dieses Dilemma wird in dem zehnminütigen Kurzspielfilm kurzerhand umgedreht: Die ältere Generation verliert sich im Spiel und hat Mühe, zwischen realem und virtuellem Leben zu unterscheiden und entsprechende (Zeit-)Grenzen zu ziehen.

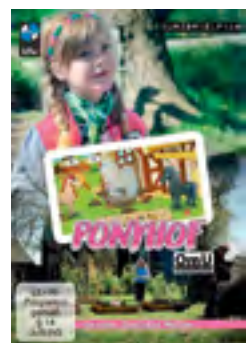
Weitere Aspekte sind die Interessen der Spielindustrie, Gewalt im Spiel, Generationenkonflikte, aber auch Digitales Lernen.

Der Kurzfilm ist gut geeignet ab dem Sekundarbereich I, für die Erwachsenenarbeit z. B. als Impulsfilm für Elternabende und für angehende Erzieher\*innen sowie auch für den Einsatz in Kirchengemeinden oder Mehrgenerationenhäusern. Er steht mit pädagogischem Begleitmaterial im Download zur Verfügung. ◆



### Die besten Beerdigungen der Welt

Kurzspielfilm,  
Deutschland 2008



### Ponyhof

Joost Reijmers,  
Niederlande 2013

# Buch- und Materialbesprechungen

## STERNENBOTE. EINE WEIHNACHTSGESCHICHTE



Wolfgang Ehgartner  
(Text) und Linda  
Wolfsgruber (Illustration)

### Sternenbote

Eine Weihnachtsgeschichte.  
Tyrolia Verlag  
Innsbruck 2019  
ISBN 978-3-7022-3798-1  
32 Seiten, 16,95 €

Weihnachten steht vor der Tür: Kekse werden gebacken, die Christmette wird besucht, das Geschenkpapier ist verschwunden und der hell erleuchtete Baum steht bereit, unter ihm die Pakete. Herzklopfen!

Die Venus findet jeder, andere Sterne sind schwerer zu erkennen. 70 Trilliarden Sterne gibt es im Universum und es gibt sie seit Milliarden von Jahren. Acht Minuten braucht das Licht von der Sonne zur Erde, in zwölf Jahren dreht sich der Jupiter einmal um die Sonne, der große Bär und der kleine Wagen leuchten am Winterhimmel.

Oma erzählt eine Geschichte von Sterndeutern aus dem Orient. Sie sind dem Stern gefolgt und haben das Kind gefunden, das friedlich schlief in seinem Bett aus Stroh. Die Sterndeuter haben sich vor dem Kind verbeugt, denn durch Jesus kam ein großes Licht in die Welt.

Davon und von noch viel mehr erzählen Reinhard Ehgartner und Linda Wolfsgruber in ihrem Buch „Sternenbote – Eine Weihnachtsgeschichte“, das aus vielen kleinen Episoden besteht, die ineinander verwoben verlaufen. Da werden die Weihnachtsvorbereitungen, der Sternenhimmel, die Geschichte rund um die Sternendeuter, aber auch der Urknall und die Mondsichelmadonna zum Thema.

Der an vielen Stellen poetische Text wirkt dabei ebenso zauberhaft und verwunschen wie die Bilder, die wie durch ein Teleskop betrachtet den Sternenhimmel ganz nah an die Leser\*innen heranholen. Der schwarze Hintergrund unterstreicht diese mystische Stimmung.

Trotz der Nähe des kindlichen Erzählers dürften die Wortwahl, die den österreichischen Hintergrund des Autors offenbart, sowie die Verwobenheit der Geschichte es für jüngere Schüler\*innen bisweilen erschweren, sie zu erfassen. Für Weihnachts- und Sternenfans ist „Sternenbote“ auf jeden Fall eine ästhetisch ansprechende Bereicherung. ◆

Lena Sonnenburg

\*\*\*

## WIE ANDERE KULTUREN DIE BIBEL SEHEN

Christian Weber ist Studienleiter bei Mission 21 in Basel. Er kennt sich von Berufs wegen aus mit der Bibelhermeneutik verschiedener Kulturen. Nun hat er ein Praxisbuch vorgelegt, in das Eindrücke zur Bibel aus der weltweiten Ökumene eingeflossen sind.

In Teil A geht es um die kulturelle Prägung, die jeder Mensch erfahren hat und die Auswirkungen hat auf das jeweilige Verständnis von Bibeltexten. Da es sich um ein Praxisbuch handelt, gibt es hier nicht nur Informationen; die Leser\*innen werden angeleitet, die eigene kulturelle Prägung zu erkunden und auf diese Weise zu erkennen, dass auch sie selbst durch ei-

ne je eigene Brille die Bibel lesen. Es finden sich methodische Anregungen, wie mit verschiedenen Gruppen, z.B. im Gemeindekreis oder in der Konfi-Gruppe, gearbeitet werden kann. Diese Impulse müssen pädagogisch sicherlich noch an die konkrete Lerngruppe angepasst werden, bieten aber eine gute Grundlage und Ideenbörse. Dabei entstammen einige Methoden, wie z.B. das Bibelteilen, selbst der Ökumene.

Teil B erkundet dann den kulturellen Kontext der biblischen Bücher selbst. Zunächst wird kurz beschrieben, dass die Texte der Bibel in einem bestimmten Kontext entstanden sind, aus dem

heraus sie verstanden werden müssen. Mit jeweils vier Fotos werden die Lesenden angeregt, die Begriffswelt der Bibel zu erkunden. Dazu gehören Begriffe wie Salz, Landwirtschaft oder Zeit. Zu jedem Begriff werden Bibelstellen genannt. Die Fotos regen an, den Begriff in verschiedenen Kontexten zu deuten; d.h. es geht weniger darum, den jeweiligen Kontext des biblischen Textes vollständig zu erschließen, sondern überhaupt wahrzunehmen, dass Begriffe in ihrer Bedeutung kontextabhängig sind. Daran anschließend reißt der Autor den jeweiligen Kontext und damit zusammenhängende theologische Schwerpunkte bei Paulus, Markus, Matthäus, Lukas und Johannes an.

Dieser Teil ist der schwächste des Buches, darf aber nicht übergangen werden. Er ist Vorbereitung auf den folgenden Teil.

Teil C beginnt damit, einen Überblick zu schaffen, wie die biblischen Texte in verschiedenen Kulturen heute konkret interpretiert werden. Dann folgt der Hauptteil des Buches, der es besonders wertvoll macht: Zu zehn biblischen, in der Mehrheit neutestamentlichen Texten

hat Christian Weber jeweils sieben Kunstwerke aus aller Welt ausgesucht. Er führt jeweils kurz in das Bild ein und gibt Anregungen zur Interpretation. Außerdem stellt er auch die Künstler\*innen vor. Zusätzlich gibt es Hinweise zu weiteren Kunstwerken, die sich auf den jeweiligen Bibeltext beziehen.

Eine schier unerschöpfliche Quelle mit Material tut sich so auf, das sich im Unterricht, im Gottesdienst und in der Gemeindepädagogik einsetzen lässt. Dabei sind die Kunstwerke gut ausgewählt. Höchst unterschiedliche Stile bieten immer neue Anregungen. Es ist gut und konsequent, dass der Kunstbegriff hier weit gefasst ist, so dass auch Bilder vorkommen, die einem europäischen akademischen Verständnis von Kunst nicht unbedingt entsprechen.

Alle vorgestellten Bilder sind auch digital zugänglich, leider nur auf DVD. Hier wäre zu wünschen, dass der Verlag das Material auch online bereitstellen würde, da Laufwerke aus unserer Arbeitskultur schwinden. ◆

*Andreas Behr*

\*\*\*

## RELIGION INSZENIEREN. ANSÄTZE UND PERSPEKTIVEN PERFORMATIVER RELIGIONSDIDAKTIK

Diese bei Bernd Schröder in Göttingen entstandene Dissertation schließt eine dringliche Forschungslücke. Seit etwa 20 Jahren hat sich der Begriff der performativen Religionsdidaktik etabliert, der aber bislang nur in wissenschaftlichen Aufsätzen begegnete und mit Ausnahme von Hans Mendl noch keine Monografie hervorgebracht hat. Inhalt, Geschichte, Konzeptionen und Kontexte dieses Begriffs werden in dieser Dissertation endlich einmal im Vergleich dargestellt. Im Hintergrund steht dabei die nicht unwichtige Frage, ob es sich hierbei um ein für die Religionsdidaktik fruchtbares Konzept handelt, das den konkreten Religionsunterricht in seiner in vielerlei Hinsicht prekären Situation weiter zu bringen vermag. Florian Dinger, seit 2015 Lehrer für Evangelische Religion, Deutsch und Darstellendes Spiel und nun Wissenschaftlicher Assistent in Göttingen, bringt in seiner Dissertation Theorie und Praxis eindrücklich zusammen.

Dabei reflektiert er in seinem ersten theoretischen Teil in systematischer Perspektive zunächst die Bedeutungen der Rede vom Performativen, die zum einen in Austins Sprechakttheorie wurzeln, zum anderen theaterwissenschaftliche Einsichten auf die Bühne bringen und schließlich in den Kulturwissenschaften mit dem performative turn zu einem umbrella term avanciert, der viel Unterschiedliches versammelt. Was genau also ist mit performativer Religionsdidaktik gemeint? Dies klärt Dinger in einem Panorama der unterschiedlichen Entwürfe, die er ausdrücklich zugespitzt darstellt, um so das weite Spektrum performativer Religionsdidaktiken verdeutlichen zu können. Mit Bernhard Dressler und Thomas Klie wird die semiotische Begründung einer performativen Religionsdidaktik vorgestellt, bei der der Als-ob-Modus des performativen Unterrichtsgeschehens in der Schule betont wird. Hier kommt



Christian Weber

### Wie andere Kulturen die Bibel sehen

Ein Praxisbuch mit 70 Kunstwerken aus 33 Ländern  
hg v. Mission 21  
Theologischer Verlag  
Zürich 2020  
ISBN 978-3-290-18274-8  
260 Seiten u. Begleit-DVD  
29,90 €



Florian Dinger

### Religion inszenieren

Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik.  
Mohr Siebeck  
Tübingen 2018  
ISBN 978-3-16-156324-9  
370 Seiten, 69,00 €

alles auf die „Unterscheidungsfähigkeit“ (33) in religiösen Fragen an. Bei Christoph Bizer und Silke Leonhard steht die „Gestaltbildung“ (59) im Vordergrund, die bei Leonhard den „Körper als Lernort“ (66) profiliert. Dietrich Zillebens und mein Ansatz werden als poststrukturalistische Varianten wahrgenommen, bei denen „die Suche nach dem Unbekannten im Profanen“ (76) sowie das „unterrichtliche Entstehen von Religion“ (88) eine große Rolle spielen. Schließlich werden mit Hans Mendls konstruktivistischer Lesart von „Religion erleben“ (104) und Mirjam Schambecks „mystagogische[m] Lernen“ (114) zwei weit auseinanderliegende katholische Varianten performativer Religionsdidaktik dargestellt. Die weitgehende Nichtberücksichtigung katholischer Ansätze in der evangelischen performativen Religionsdidaktik kritisiert Dinger zu Recht.

Der zweite Teil bietet eine vergleichende Perspektive und zeigt anhand der bislang kaum wahrgenommenen Diskussion des Performativen in anderen Fachdidaktiken, dass die Religionspädagogik den performative turn erst relativ spät für sich entdeckte. In der Literaturdidaktik gibt es schon seit den 1980er-Jahren Bestrebungen in diese Richtung, insbesondere durch Kaspar H. Spinner und Ingo Scheller. Aber auch die Fachdidaktik des in vielen Bundesländern mittlerweile etablierten Schulfachs Darstellendes Spiel bietet wichtige Impulse für performative Fragestellungen in der Schule.

Auch der dritte Teil mit seiner historischen Perspektive ist sehr erhellend. Hier werden die performativen Ansätze in den Konzeptionen von Christian Gotthilf Salzmann, Friedrich Schleiermacher, Richard Kabisch, Otto Eberhard, Gerhard Bohne und Peter Biehl skizziert. Besonders hervorzuheben ist Dingers sehr kluge und wohlwollende Darstellung von Gerhard Bohne einerseits und Peter Biehl andererseits, der für die gegenwärtige performative Religionsdidaktik wichtige Anfangsimpulse gesetzt hat. Der Umstand, dass die Ansätze Kabischs und Eberhards eine politische Nähe zu überhöhtem Nationalismus bzw. Nationalsozialismus hatten, hätte allerdings noch grundsätzlich kritischer in Bezug auf das Element des Performativen und dessen Faszination reflektiert werden können. Welche Ansätze des Performativen sind theologisch mit Momenten ausgestattet, die dem Rausch des Performativen nicht vorschnell erliegen, insofern sie die bzw. das Andere u.a. auch als ganz Andere\*n immer mit sich führen, wenn auch un(be)greifbar? Dinger

bezieht auch meinen eigenen Ansatz mit ein, liest ihn allerdings vornehmlich durch die Brille der kritischen Rezeption Rudolf Englerts. Eine Auseinandersetzung damit würde einen eigenen Diskurs erfordern, der im Rahmen einer Rezension unangemessen wäre.

In seinem letzten Teil, der handlungsorientierten Perspektive, fragt Dinger schließlich kritisch nach „Tragweite und Tragfähigkeit performativer Ansätze für den Religionsunterricht von morgen“ (273). Dabei stellt er einige sehr dringliche Fragen, die eine performative Religionsdidaktik angehen muss, wenn sie tragfähig sein will: Wie steht es mit der „Schul-“ bzw. „Unterrichtsreligion“ und dem damit verbundenen „Probearbeiten“ (290f.)? Ist die These vom Traditionsabbruch als Begründungsfolie für performativen Religionsunterricht nicht weitgehend irreführend? Gehört liturgisches Lernen in die Schule, oder beschränkt sich schulischer Religionsunterricht besser auf Bibeldidaktik? Was unterscheidet das Ausüben von Religion im schulischen Unterricht vom Ausüben von Sport, Sprechen von Fremdsprachen, Musizieren, Malen oder Rechnen? Welche Rollen müssen Lehrkräfte für performativen Religionsunterricht lernen? Muss bzw. kann es performative Unterrichtsentwürfe geben? Und schließlich und besonders dringend: Was bedeutet dieser performative Ansatz für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und insbesondere für interreligiöse Lernarrangements und -prozesse?

Dingers Dissertation ist ein großer Wurf, der vieles ordnet und einordnet, zugleich einen weiten Horizont erkennen lässt und manche fruchtbaren Diskussionen auslösen wird. Chapeau! ♦

*Harald Schroeter-Wittke*

\*\*\*

## VORSCHAU

Schwerpunktthema des  
»Loccumer Pelikan«, Heft 1/2021

### **Jüdisches Leben in Deutschland**

Erscheinungstermin:  
Mitte März 2021

IN EIGENER SACHE

# Herzlich willkommen am RPI Loccum!

Claudia Seiler und Dr. Arwed Marquardt verstärken das Team

## CLAUDIA SEILER

**S**chneller Gang, aufgeschlossenes Gesicht, freundlicher Tonfall, zufassende Hände; die Gesprächsnotizen hat sie in Windeseile auf strukturierten Zetteln aufgeschrieben, ihr Blick schweift währenddessen zwischen den beiden Bildschirmen hin und her. Claudia Seiler ist seit dem 16. März unsere neue Organisationsleiterin im Rektorat. In ihrem Arbeitsrhythmus stecken Energie, Bewegung und Struktur gleichermaßen. Der dynamische Gang verrät, dass engagiertes Wandern zu ihren Leidenschaften zählt.

Dabei war der ihr gesetzte Start unter Pandemie-Bedingungen zwangsläufig gebremst und holprig: Die ersten Tage – punktgenau mit dem Lockdown und damit einer neuen Situation des RPI im kompletten Homeoffice – gaben Frau Seiler nur knappe Möglichkeiten für eine Einarbeitung und noch weniger für das Einfinden in typische Prozesse. Aber Frau Seiler hat mitgenommen, was zu erschließen möglich war, sich schnell, unkompliziert und mit ho-

hem Interesse erkundet, wie das RPI Loccum als Fort- und Weiterbildungseinrichtung „tickt“.

Für Menschen und für die Natur hat sie einen besonderen Blick; Kirche ist ihr ans Herz gewachsen, besonders auch der Kloster-Ort Schinna, für den sie sich in besonderer Weise engagiert. Sie freut sich, nun an einem klösterlichen Bildungs-Ort mit theologischem Hintergrund zu arbeiten: „Es ist schön, Teil eines Ganzen zu sein, in dem viele Ideen entwickelt und umgesetzt werden. Hier fließt viel Kreativität und Herzblut in das Engagement – das genieße ich.“

Liebe Frau Seiler, wir begrüßen Sie ganz herzlich und freuen uns, dass das Rektorat mit Ihnen in Büro und Organisation verlässlich und verheißungsvoll besetzt ist. Vielen Dank für alle Kraft, die Sie schon auf diesen ersten Metern ins RPI gesteckt haben – es werden noch etliche Kilometer folgen. Alles Gute und Gottes reichen Segen für Ihr Wirken! ◆

*Silke Leonhard*



© RPI Loccum

\*\*\*

## DR. ARWED MARQUARDT

**Z**um aktiven Boxsport kam Dr. Arwed Marquardt erst als junger Erwachsener. Seitdem zieht sich dieser körperbetonte Sport wie ein Roter Faden durch seine Biografie. Aufgewachsen in der Hamburger Hochhausiedlung Osdorfer Born gehörte es für ihn zum Alltag, sich „durchzuboxen“. Vor diesem biografischen Hintergrund lässt sich sicherlich auch sein Engagement für Kinder und Jugendliche erklären,

die sich meistens durch ihren Alltag „kämpfen“ müssen. Die Essenz seines Glaubens wie seiner Theologie ist eng verwoben mit dem Boxsport. Wenn man diese knapp auf ein paar Begriffe konzentrieren wollte, dann wären das: Körperlichkeit; Klarheit; Religion und Kirche als Widerpart, an dem man sich reibt.

Zur christlichen Religion sowie zur evangelischen Theologie kam Arwed Marquardt erst auf Umwegen: über einen kurzen Abstecher in

ein buddhistisches Kloster, den Wehrdienst bei der Bundeswehr und das Studium der Ostslavistik hin zum Studium der Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen sozial-emotionale Entwicklung und Gehörlosenpädagogik sowie dem Unterrichtsfach Evangelische Religion.

Nach dem Ersten Staatsexamen entschied er sich für eine Promotion. Um hierfür empirische Daten erheben zu können, initiierte er am Hamburger Hauptbahnhof ein niedrigschwelliges Schulprojekt für Jugendliche und junge Erwachsene mit einer unter- bzw. abgebrochenen Schullaufbahn, in den meisten Fällen mit einer Drogenabhängigkeit verbunden. Anschließend absolvierte er den Vorbereitungsdienst an einer Förderschule in Lüneburg. Während dieser Zeit konnte er auch die Fakultas für das Unterrichtsfach Sport erwerben. Nach Abschluss seines Vorbereitungsdienstes trat Dr. Arwed Marquardt eine Stelle an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen an. Es folgten Ab-

ordnungen an verschiedene Regelschulen sowie an die Landesschulbehörde in Lüneburg als Fachberater für Sonderpädagogik und zuletzt an das Studienseminar als Fachseminarleiter im Förderschwerpunkt Lernen, bis er schließlich 2014 eine Anstellung als Akademischer Rat an der Leuphana Universität in Lüneburg erhielt.

Wir, das Kollegium des RPI Loccum, begrüßen Dr. Arwed Marquardt sehr herzlich im Arbeitsbereich Förderschule und Inklusion sowie in unserer Runde! Es ist uns eine Freude, mit ihm eine neue Perspektive auf den sonderpädagogischen wie auf den gesamten pädagogischen Bereich zu gewinnen. Insbesondere sein Blick auf das Fach Religion und die Inklusion an Schulen sowie sein theologischer Ansatz bei der Körperlichkeit des Menschen werden die Arbeit des RPI Loccum bereichern. ◆

*Christina Harder*

\*\*\*

IN EIGENER SACHE

## Gegen Ende dieses Jahres

Ausblick auf das Halbjahresprogramm Januar bis Juli 2021

Üblicherweise versendet das RPI mit dem jeweils vierten Pelikan das Jahresprogramm für das darauffolgende Jahr in kompakter Form. In diesem (Corona-)Jahr jedoch ist alles anders: Aufgrund der unübersichtlichen Situation, in der langfristige Planungen und Terminsetzungen kaum möglich sind und jederzeit mit Änderungen zu rechnen ist, legen wir ein Halbjahresprogramm für 2021 bei. Darin sind die geplanten Veranstaltungen bis einschließlich Juli 2021 in chronologischer Reihenfolge und mit kurzen Informationen zu Thema, Leitung und Adressat\*innen aufgelistet.

Nähere Informationen und Ausschreibungstexte sind auf der Homepage des RPI zu erhalten.

Über den zu jeder Veranstaltung eingerichteten Button genauso wie per Mail an das zuständige Sekretariat sind Anmeldungen jederzeit möglich. Die Kontakte zu den Dozierenden, die die Veranstaltung leiten, sowie zu den Sekretariaten sind ebenfalls auf der Homepage des RPI zu finden. Nutzen Sie einfach den QR-Code, um auf unsere RPI-Seite zu gelangen. Zu unseren Veranstaltungen von August bis Dezember 2021 werden wir Sie rechtzeitig informieren.

Wir bitten um Verständnis für diesen Weg und freuen uns auf Ihr Interesse und Ihre Anmeldungen! ◆

*Christina Harder*



[rpi-loccum.de/  
veranstaltungen](https://rpi-loccum.de/veranstaltungen)



# Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

## KONFIS FEIERN WEIHNACHTEN

KU-Praxis Sonderheft „Weihnachtsspecial“ kostenlos zum Download

Dieses Jahr werden wir definitiv Weihnachten anders feiern. Ja, es ist sehr wahrscheinlich, dass wir Vertrautes und Liebes verlieren. Besonders die Gottesdienste und die Krippenspiele sind von Covid-19 bedroht. Aber es öffnet sich etwas anderes. Wir werden andere Wege gehen, andere Formen Weihnachten zu feiern ausprobieren. Sicher sind die Menschen – und besonders junge Menschen – dieses Jahr besonders aufgeschlossen dafür.



Mit der kostenlosen Arbeitshilfe KU-Praxis „Weihnachtsspecial“ bieten das Gütersloher Verlagshaus, die Redaktion und die Autor\*innen auf 38 Seiten viele gute Beispiele und Vorlagen, um ihr ganz eigenes Weihnachtsfest 2020 mit der Gemeinde und insbesondere mit den Konfis zu gestalten.

Jetzt ist das Anliegen der Mache-r\*innen an die Gemeinden, Dekanate und Kirchenkreise: „Denken Sie mit den Konfis darüber nach, was für sie Weihnachten ausmacht und was es

braucht, damit es für sie Weihnachten werden kann. Geben Sie den Konfis die Möglichkeit, die Weihnachtsfeier in Gemeinde und/oder Familie mitzugestalten und dabei ihre Sichtweisen und Deutungen der Weihnachtsgeschichte mit einzubringen.“

Das KU-Praxis „Weihnachtsspecial“ ist kostenlos und steht unter [www.randomhouse.de/KU-Praxis-Fuer-die-Arbeit-mit-Konfirmantinnen-und-Konfirmanden/aid79850.rhd](http://www.randomhouse.de/KU-Praxis-Fuer-die-Arbeit-mit-Konfirmantinnen-und-Konfirmanden/aid79850.rhd) zum Herunterladen bereit.



## KINDER IN DIE MITTE!

Evangelische Kindertageseinrichtungen: Bildung von Anfang an

In dieser Handreichung des Rates der EKD werden Kirchengemeinden und andere evangelische Träger früher Bildung ermutigt, die Qualität und Intensität ihrer frühen Bildungsangebote weiterzuentwickeln. Dazu gehören die Schärfung eines christlichen Profils, der Ausbau von Netzwerken sowie die Im-

plementierung von Qualitäts- und Präventionskonzepten. In einem kurzen Praxisteil werden Anregungen zum Austausch und zur Ideenfindung rund um die evangelische Kindertagesstätte angeboten.

Die gedruckte Broschüre (ISBN 978-3-374-06703-9) kostet 8,00 € (Bestel-

lung über den Buchhandel). Die pdf-Version ist kostenlos und kann unter [www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/Kinder\\_in\\_die\\_Mitte\\_EVA\\_2020.pdf](http://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Kinder_in_die_Mitte_EVA_2020.pdf) heruntergeladen werden. ◆



## „KEINE EINSAMEN ENTSCHEIDUNGEN“

Zum 450. Jubiläum der Emdener Synode



Im Oktober 1571 fand in der Seehafenstadt Emden eine Versammlung niederländischer Flüchtlings- und Untergrundgemeinden statt. Diese Versammlung ist wegen der weitreichenden Wirkungen ihrer Beschlüsse als „Emdener Synode“ in die Geschichte eingegangen.

Anlässlich des 450. Jubiläums 2021 hat die Evangelisch-reformierte Kirche in Zusammenarbeit mit der Stadt Emden, dem Reformierten Bund in Deutschland und weiteren Kooperationspartnern Veranstaltungen und Projekte vorbereitet, die dem Inhalt, der Wirkung und der heutigen Bedeutung

der Emdener Synode neu auf die Spur kommen sollen.

Ab sofort ist unter dem Titel „Keine einsamen Entscheidungen“ das Jubiläumsmagazin bestellbar. Zahlreiche Autor\*innen beleuchten Inhalt, Einfluss und Aktualität dieser nachhaltig wirkenden Synode niederländischer Flüchtlings- und Untergrundgemeinden. Das

Magazin richtet sich an Presbyteriums-/Kirchenrats-/Kirchenvorstandsmitglieder, Synodale, Kirchenleitende, Bildungseinrichtungen, Unterrichtende und alle Interessierten. Bestellbar ist es per E-Mail unter [info@reformierter-bund.de](mailto:info@reformierter-bund.de) oder per Online-Bestellformular auf [reformiert.de](http://reformiert.de)

Auf der Projekt-Website [www.emder-synode-1571.de](http://www.emder-synode-1571.de) stehen zudem zahlreiche Materialien und Unterrichtsentwürfe für Schule und Konfirmandenunterricht zur Verfügung. ◆



## SPIONE, FLÜCHTLINGE UND SEERÄUBER

Das Spiel zum Geheimtreffen in Emden 1571



© Groninger Archieven

Anlässlich des 450. Jubiläums der Emdener Synode hat der Reformierte Bund ein Spiel entwickelt, das die Ereignisse in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts aufzeigt.

Hintergrund des Spieles ist die Lage Emdens um 1571: Vor den Stadtorten herrscht Krieg. Die Spanier haben die Niederlande besetzt. Tau-

sende Protestant\*innen verlassen das Land und finden sich von Heidelberg bis London in Flüchtlingsgemeinden zusammen. Diese Gemeinden sehen die Notwendigkeit, sich zu einer Synode zu treffen, um Angelegenheiten der bedrängten Gemeinden abzustimmen. Die 29 Abgesandten aus den niederländischen Flüchtlingsgemeinden nutzen im Oktober 1571 den Marktzeitpunkt, um sich unauffällig in Emden zu treffen. Die ebenfalls eingeladenen englischen Gemeinden können nicht teilnehmen. Das Synodentreffen findet in turbulenten und gefährlichen Zeiten statt. Die Spanier unter Generalstatthalter Herzog von Alba versuchen, die aufständischen Niederlande zu unterwerfen und den protestantischen Glauben zu-

rückzudrängen. Die Wassergeusen unter dem Statthalter Wilhelm von Oranien leisten zu Lande und zu Wasser erbitterten Widerstand. Die ostfriesische Grafenfamilie ist in vielfacher Hinsicht gespalten. Der Emdener Stadtrat versucht, in dem Krieg neutral zu bleiben, um den florierenden Seehandel nicht zu gefährden.

Das Spiel ist geeignet für vier bis zwölf Personen ab zwölf Jahren. Spieldauer: ca. 85 Minuten.

Die Spielanleitung ist auf [www.emder-synode-1571.de](http://www.emder-synode-1571.de) (Button „Unterricht“; Link „Spione, Flüchtlinge und Seeräuber“) zu finden. Hier können auch Spielplan und Spielkarten als pdf-Dateien heruntergeladen werden. ◆



## LANDESBISCHOF MEISTER IST NEUER ABT VON LOCCUM



Abt Ralf Meister mit Krummstab

Der Landesbischof der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Ralf Meister, ist neuer Abt des Klosters Loccum. Meister hat damit die Nachfolge des ehemaligen Landesbischofs Horst Hirsch-

ler angetreten. Der 87-jährige Hirschler hatte das Amt 20 Jahre lang inne. Bei einem Festgottesdienst am 5. September wurden die Würdezeichen des Amtes, Ring, Kreuz und Krummstab an den neuen, den 65., Abt des Klosters Loccum übergeben.

Das Kloster Loccum gilt als spirituelles Zentrum der Landeskirche Hannovers. Seit seiner Gründung im Jahr 1163 gehört es zum Orden der Zisterzienser. Auch mit der Reformation am Ende des 16. Jahrhunderts riss diese Tradition nicht ab: Die Loccumer Mönche übernahmen das evangelische Bekenntnis, blieben aber als Konvent zusammen.

Der heutige Konvent des Klosters Loccum, dem Theologen und Juristen angehören, steht in dieser Tradition. Der Konvent, dem der Abt vorsteht, ist Leitungsorgan des Klosters Loccum und kümmert sich um die Verwaltung und das geistliche Leben.

Zurzeit wird das Kloster, in dem seit 1820 auch das Predigerseminar beheimatet ist, für rund 29 Millionen Euro umgebaut, restauriert und erweitert. Es soll am 19./20. Juni 2021 wiedereröffnet und das 200. Jubiläum des Predigerseminars, das Corona-bedingt verschoben wurde, mit einem Fest begangen werden. ◆

## IMPRESSUM

Der »Loccumer Pelikan« informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält i.d.R. das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Spenden zur Deckung der Produktions- und Versandkosten sind erwünscht.

### Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut Loccum  
Uhlhornweg 10-12  
31547 Rehburg-Loccum  
Telefon: 057 66/81 - 136

E-Mail: [rpi.loccum@evlka.de](mailto:rpi.loccum@evlka.de)  
Internet: [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de)

Bankverbindung:  
IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50  
BIC: GENODEF1EK1

Erscheinungsweise: vierteljährlich  
Auflage: 13.500  
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau

### Redaktion:

Andreas Behr, Felix Emrich, Christina Harder (verantwortlich), PD Dr. Silke Leonhard, Kirsten Rabe, Lena Sonnenburg

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei

den jeweiligen Autor\*innen. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

### Abonent\*innenbetreuung:

Katja Hesterberg, Telefon: 057 66/81 - 1 40  
E-Mail: [Katja.Hesterberg@evlka.de](mailto:Katja.Hesterberg@evlka.de)

### Layout & Bildredaktion:

Anne Sator, Loccum

### Anzeigen/Beilagen:

Moderation & Kommunikation Anne Sator,  
Marktstr. 17, 31547 Rehburg-Loccum, Tel.:  
057 66/4 17 05 51, [mail@anne-sator.de](mailto:mail@anne-sator.de)

**Titelbild:** © Esther Merbt/Pixabay

## MITARBEITER\*INNEN DIESES HEFTES

Andreas Behr, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
[andreas.behr@evlka.de](mailto:andreas.behr@evlka.de)

Christina Harder, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
[christina.harder@evlka.de](mailto:christina.harder@evlka.de)

Dr. Ulrich Heimlich,  
Ludwig-Maximilians-Universität  
München, Department für Pädagogik  
und Rehabilitation, Lehrstuhl  
Lernbehindertenpädagogik,  
Leopoldstr. 13, 80802 München,  
[Ulrich.Heimlich@edu.lmu.de](mailto:Ulrich.Heimlich@edu.lmu.de)

Matthias Hülsmann, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
[matthias.huelsmann@evlka.de](mailto:matthias.huelsmann@evlka.de)

Anja Klinkott, Haus kirchlicher Dienste,  
Archivstr. 3, 30169 Hannover,  
[medienerleih@kirchliche-dienste.de](mailto:medienerleih@kirchliche-dienste.de)

Marie Sophie Kitzinger,  
[mariesophiekitzinger@gmx.de](mailto:mariesophiekitzinger@gmx.de)

Tanja König, IGS Osterholz-Scharmbeck,  
Mensingstr. 56,  
27711 Osterholz-Scharmbeck,  
[tanja.koenig@igschule-ohz.de](mailto:tanja.koenig@igschule-ohz.de)

Ulrike Labuhn,  
Ev. Kirchengemeinde Petrus-Giesendorf,  
Ostpreußendamm 64, 12207 Berlin,  
[ulrike.labuhn@petrus-giesendorf.de](mailto:ulrike.labuhn@petrus-giesendorf.de)

PD Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
[silke.leonhard@evlka.de](mailto:silke.leonhard@evlka.de)

Dr. Arwed Marquardt, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
[arwed.marquardt@evlka.de](mailto:arwed.marquardt@evlka.de)

Till Meyer, Spieltrieb GbR,  
Pfarrgasse 2, 65321 Niedermeilingen,  
[kontakt@spiele-entwickler-spieltrieb.de](mailto:kontakt@spiele-entwickler-spieltrieb.de)

Dietmar Peter, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
[dietmar.peter@evlka.de](mailto:dietmar.peter@evlka.de)

Kirsten Rabe, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
[kirsten.rabe@evlka.de](mailto:kirsten.rabe@evlka.de)

Martina Rambusch-Nowak,  
Evangelisches Bildungshaus Rastede,  
Mühlenstr. 126, 26180 Rastede,  
[rambusch-nowak@hvhs.de](mailto:rambusch-nowak@hvhs.de)

Prof. Dr. Harald Schroeter-Wittke,  
Universität Paderborn, Institut für Ev.  
Theologie, 33095 Paderborn,  
[schroewitt@mail.upb.de](mailto:schroewitt@mail.upb.de)

Nicole Schwarzer, Haus kirchlicher Dienste,  
Archivstr. 3, 30169 Hannover,  
[schwarzer@kirchliche-dienste.de](mailto:schwarzer@kirchliche-dienste.de)

Lena Sonnenburg, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,  
[lena.sonnenburg@evlka.de](mailto:lena.sonnenburg@evlka.de)

Astrid Thiele-Petersen,  
Steinbergweg 20, 24306 Plön,  
[kontakt@astrid-thiele-petersen.de](mailto:kontakt@astrid-thiele-petersen.de)  
[www.astrid-thiele-petersen.de](http://www.astrid-thiele-petersen.de)

Arthur Thömmes, Kirchstr. 25,  
54413 Gusenburg,  
[arthur.thoemmes@t-online.de](mailto:arthur.thoemmes@t-online.de)  
[www.fundgrube-religionsunterricht.de](http://www.fundgrube-religionsunterricht.de)

Prof. Dr. Christoph Wulf, FU Berlin,  
Fachbereich Erziehungswissenschaft und  
Psychologie, Habelschwerdter Allee 45,  
14195 Berlin, [chrwulf@zedat.fu-berlin.de](mailto:chrwulf@zedat.fu-berlin.de)

## NEUERSCHEINUNG IM RPI

---



Lena Sonnenburg  
unter Mitarbeit von Michaela Veit-Engelmann

### **„Jesus? Ist das nicht der von Gott?“**

Arbeitshilfe zu Jesus Christus im Religionsunterricht der  
Grundschule

Reihe Loccumer Impulse Band 19

Rehburg-Loccum 2020

ISBN 987-3-936420-66-1

„Jesus? Ist das nicht der von Gott?“ Ja, ist er. Aber wer oder was genau? Alle haben schon mal von Jesus (Christus) gehört, aber wenn es ins Detail geht, türmen sich die Fragen auf. Vor allem, wenn dann auch noch der Gekreuzigte und Auferstandene im Zentrum steht. Der neue Band aus der Reihe „Loccumer Impulse“ bietet eine Fülle von Antworten für den Religionsunterricht der Klassen 3 und 4 – in der Praxis erprobt, methodisch-didaktisch fundiert und auf dem neuesten Stand der neutestamentlichen Forschung.