

„Die waren ja mittendrin!“

Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel EduLARP
Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Katrin Anne Geneuss

aus Donaueschingen

2019

Erstgutachterin: Prof. Dr. Anja Ballis

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Dr. Friederike Klippel

Datum der mündlichen Prüfung: 13.2.2019

Die vorliegende Arbeit stellt eine überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift dar, die im Wintersemester 2018/19 unter dem Titel „*Die waren ja mittendrin!* Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel EduLARP. Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht“ von der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München angenommen worden ist.

Danksagung

„No man is an island“ formulierte John Donne 1624. Das gilt für Doktoranden auf der abenteuerlichen Suche nach versteckten Antworten ganz besonders. Im Sommer 2016 begann meine Reise zu dem wenig ergründeten EduLARP-Archipel, und ich spreche meine tiefste Dankbarkeit den Menschen aus, die mich auf dieser Expedition begleiteten.

Mein Forschungsvorhaben glückte, weil reflektierte Menschen großzügig ihr Wissen mit mir teilten und EduLARP-Expert_innen mir ihre wertvolle Zeit zur Verfügung stellten. Das ermöglichte mir, aus der Vielzahl von Auffassungen, Erfahrungen und Bewertungen von EduLARP das vorliegende Konzept herauszuarbeiten. Die Maximen von Co-Kreation und Zusammenhalt ziehen sich wie ein roter Faden durch die vielfältigen *LARP-Communities* und sind ein Lehrstück dafür, dass aus geteiltem Wissen dynamisch neues Wissen entsteht. Auch all den Gelehrten, die in unterschiedlichsten Zusammenhängen über Lernen, Lehren und Entfalten schrieben, sei mein inniger Dank ausgesprochen.

Auf der Grundlage kollektiven Wissens konnte das STAR-Projekt in München wachsen, zu welchem die Schüler_innen ihre Meinung ausdrückten und der Lernform konstruktive Kritik zuteil werden ließen. Ihnen gilt mein Dank, ebenso wie ihren Lehrkräften, die mir aufgeschlossen und experimentierfreudig, aber auch stets kritisch und abwägend die Türen öffneten. Der Erfolg des Projekts verteilt sich auf die vielen Schultern des Teams der STAR-Manufaktur, der mitwirkenden Studierenden und der schwedischen *Lajvverkstaden*: Wir wussten nicht, wo unsere Schatzinsel liegt, und doch seid Ihr mit an Bord gestiegen. Danke! Ermöglicht wurden die Live-Rollenspiel-Einsätze durch Mittel der SWM Bildungsstiftung, die das Potential der Lernform im Anfangsstadium erkannte.

Meinen Betreuerinnen Prof. Ballis und Prof. Klippel gilt mein besonderer Dank. Sie nahmen sich meiner und meines Themas an, statteten mich mit dem notwendigen *Know-How* der Forschungspraxis aus und trugen mit konstruktiven Anmerkungen maßgeblich zur Qualität dieser Arbeit bei. Außerdem lernte ich im Spiegel der Betreuerinnen viel über mich selber, meine Stärken und meine Haltungen, was im Sinne guter Lehre eine nicht zu unterschätzende Wirkung eines Betreuungsverhältnisses ist. Auch die Kolleg_innen der Deutschdidaktik unterstützen mit Rat, Tat und Schokolade. Die *Graduate School of Language and Literature* der LMU bezuschusste meine LARP-Reisen und brachte mich mit arrivierten Forschern und solchen, die sich auf dem Weg dahin befinden, zusammen. Danke.

Familie und Freunde stützten, wenn die Sonne brannte oder die Kälte zehrte. Wenn ich das Gefühl hatte, alleine auf meiner Forschungsinsel zu sitzen, kamen meine Eltern und meine Schwester angerudert, oder gute Freunde warfen Anker. Wenn meine Freude am Gegenstand in der Datenflut unterzugehen drohte, führten mir meine Kinder immer wieder die Lust am Spiel vor Augen. In den langen Gesprächen mit meinem Mann, Forscher seines Zeichens, fanden dialektische Erörterungen immer neue Winkel, die es auszuloten galt. In Zeitstunden kaum aufzuwiegen, hätte man mit der Dauer unserer Gespräche das *Edu-LARP-Archipelago* tausend und ein Mal umrunden können. Dank Deiner beschritt ich Neuland.

München, den 1.8.2019

Katrin Geneuss

Inhaltsverzeichnis

1	<i>Einleitung</i>	7
2	<i>Theoretischer Rahmen</i>	12
2.1	Ganzheitliches erfahrungsbasiertes Lernen	15
2.1.1	Game Based Learning	18
2.1.2	Drama Based Learning	23
2.1.3	Rollenspiele	27
2.2	Deutschunterricht	43
2.2.1	Kompetenzerwerb	44
2.2.2	Literacies	47
2.2.3	Zielsetzungen	50
2.2.4	Dramatische Formen des Spiels im Deutschunterricht	52
2.3	LARP	59
2.3.1	Entstehung	60
2.3.2	Distinktive Merkmale	61
2.3.3	Spielformen und Verbreitung	64
2.3.4	Genres	66
2.3.5	Organisation und Design	67
2.3.6	Nordic LARP	69
2.4	EduLARP	74
2.4.1	Begriffsbestimmung	74
2.4.2	Pädagogische und didaktische Begründung	77
2.4.3	Design eines EduLARP	83
2.4.4	Widerstände und Schwierigkeiten	86
2.4.5	Aufbau eines EduLARPs	87
2.4.6	Forschungsüberblick	88
2.4.7	Desiderata und Forschungslücke	94
2.4.8	Fragestellung	96
3	<i>Forschungsdesign und Triangulation</i>	97
3.1	Explorative Phase	105
3.1.1	Grounded Theory	106
3.1.2	Feldzugang	107
3.1.3	Sample explorative Phase	109
3.1.4	Zwischenstand nach Abschluss der explorativen Phase	116
3.2	Material der fokussierten Phase	120
3.2.1	Expert_inneninterviews	121
3.2.2	Teilnehmende Beobachtung	128
3.2.3	Evaluation Pilotprojekt	134
3.2.4	Fragebogen	136
3.3	Auswertungsmethoden fokussierte Phase	138
3.3.1	Auswertung qualitativ erhobener Daten	139
3.3.2	Auswertung quantitativ erhobener Daten	142
3.4	Forschungsethik und Selbstverortung	144
4	<i>Auswertung der Daten</i>	148
4.1	Qualitative Daten	149
4.1.1	Die Expert_innen	151
4.1.2	Begriffsbestimmung	160
4.1.3	Lernziele	169

4.1.4	Wirkung von EduLARP auf die Lernenden	179
4.1.5	Methodische Überlegungen	193
4.1.6	Praktische Überlegungen	207
4.1.7	Auswertung Interview Ingo Scheller	219
4.2	Quantitative Daten	225
5	<i>Interpretation der Daten</i>	230
5.1	Ganzheitliche, erfahrungsbasierte Lernform	231
5.1.1	Drama Based Learning und Game Based Learning	233
5.1.2	Entstehung und Verbreitung	236
5.1.3	Phasen eines EduLARP	238
5.1.4	Themen und Zielsetzungen	241
5.1.5	Abgrenzung und präzisere Begriffsbestimmung	242
5.2	Wirkungen	247
5.3	Schwierigkeiten	254
5.4	Das fachdidaktische EduLARP	263
5.4.1	EduLARP im Deutschunterricht	264
5.4.2	Umgang mit Literatur	271
5.5	Synthese	274
6	<i>Fazit und Ausblick</i>	278
7	<i>Literatur- und Quellenverzeichnis</i>	282
7.1	Gedruckte und digitale Publikationen	283
7.2	Institutionen und Unternehmen	297
7.3	Ludographie	298
8	<i>Anhang</i>	299

„Große Veränderungen beginnen im Kopf, umgesetzt werden sie aber von denen, die sich auf den Weg machen.“ (Hüther & Quarch 2016, S. 208)

1 Einleitung

Ich saß auf einem beweglichen Sitzmöbel, oben Barhocker, unten Hüpfball, und hörte aufmerksam der Lehrerin zu. Es war mein erster Elternabend in einer schwedischen Schule, und neben meiner Rolle als Mutter dreier Kinder nahm ich die Gelegenheit wahr, mit den Augen und Ohren einer Gymnasiallehrerin Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu einem deutschen Elternabend zu suchen. Ich sah, wie jedes Elternteil einer Keksschachtel genau einen Keks entnahm, ein Verhalten, das ich zu späterem Zeitpunkt auch bei den Kindern beobachtete.

Der Abend war von angenehmer Stimmung geprägt, nicht ausgelassen, aber doch erwartungsfroh, und Problembereiche wie die (kostenlose, aber noch nicht vegetarische) Schulspeisung wurden konstruktiv erörtert. Es ging um individuelle Entwicklung, Klassenziele und soziales Miteinander – aber nicht um Noten, Wiederholen und Leistungsnachweise. In Schweden werden Sitzenbleiben und Notengebung nur bedingt als pädagogische Maßnahmen eingesetzt, folgerte ich, und wertete das als Konzentration auf das Wesentliche, also auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag. Immerhin setzen die skandinavischen Schulen das Gesamtschul- und Ganztagskonzept bis Klasse neun seit einem halben Jahrhundert flächendeckend um.

„Wie bestrafen sie denn Kinder, die die Hausaufgaben vergessen haben oder gar andere am Lernen hindern?“ fragte ein Vater, der wie ich kontinentaleuropäischer Herkunft war. „Kinder – bestrafen?“ Die Lehrerin legte angestrengt die Stirn in Falten. „Nein, so etwas tun wir nicht,“ sagte sie, und wandte sich mit hilfesuchenden Blicken an den zweiten Klassenlehrer. Dieser ergänzte: „Ist ein Kind besonders traurig oder besonders fröhlich, so nehmen wir es kurz aus dem Klassenverband und sprechen mit ihm. Und wenn jemand seine Hausaufgaben vergessen hat, dann gibt es dafür ja einen Grund. Dann überlegen wir gemeinsam mit dem Kind, weshalb Hausaufgaben sinnvoll sind und was es tun kann – und was wir tun können - damit das nicht mehr vorkommt.“ Ich staunte. Sollte das wirklich funktionieren? Konnten auf der Basis von Zuwendung und gegenseitigem Respekt ausgeklügelte Strafsysteme mit Punkten, Strichen und Verweisen, wie ich sie aus Deutschland kannte, vermieden werden?

Ein Jahr später stand ich wieder in einem schwedischen Klassenzimmer, dieses Mal in meiner Eigenschaft als Lehrerin. Sieben Jahre sollte ich dort unterrichten, und immer wieder versuchen, durch respektvolles Miteinander-Reden Situationen zu entschärfen. Meistens mit Erfolg. Doch es gab noch mehr zu lernen: Unter anderem stieß ich auf eine Lernform, die mir in Deutschland weder im Studium noch in der Praxis begegnet war: eine Art hingebungsvolles Schauspiel, das die Akteur_innen gleichzeitig handeln ließ – ohne, dass jemand zuschaute. Alle

Beteiligten schienen zu wissen, was zu tun war, und doch gab es keine regieführende Hand. Meine Neugierde war geweckt. Warum war mir diese Art von Schultheater bisher verborgen geblieben? Die vorliegende Arbeit soll von dieser Lernform handeln. Sie wird EduLARP genannt, und es sollte kein Zufall sein, dass ich sie in einem wenig hierarchischen und kollaborativen schulischen Miteinander, das Spiegel einer ähnlich gearteten Gesellschaft ist, entdeckte.

EduLARP, Kurzform für *Educational Live-Action-Role-Playing-Game*, ist unter dem Begriff *Lajv* oder *Lajvrollspel* in Skandinavien eine offene, improvisierte Form des Rollenspiels, welche auch im regulären Unterricht eingesetzt wird, um den Kindern abwechslungsreiches und freudvolles Lernen zu ermöglichen und einen Zugang zu komplexen Themen zu gewähren.¹ Dass dies funktioniert, belegen neueste Untersuchungen: „Der Einsatz von Spielelementen kann die kognitive und kreative Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden von Menschen erheblich steigern und auch ihr Lernen, ihre Einstellung positiv beeinflussen“ (Fleisch 2018, S. 97). In einem EduLARP werden von der Spielleitung Rollen vergeben, aber kein aufzusagender Text. Es gibt kein außenstehendes Publikum, und doch schmücken die Teilnehmenden den Raum, kostümieren sich und versetzen sich mit allen Sinnen in ihre Rollen hinein. Die Spielphase, in welcher mehrere Spielhandlungen parallel laufen, dauert mitunter so lang wie ein Theaterstück und lässt Raum für die Gestaltung der Charaktere und des Beziehungsgeflechts. Die dänischen Schulen *Østerskov* und *Epos Efterskole* setzen EduLARP in allen Fächern als Unterrichtsmethode ein. *Østerskov Efterskole* führt auf ihrer Homepage² Beispiele aus den Bereichen Mathematik, Geschichte, Fremdsprache und Literatur an und gibt an, dass sich die Schüler_innen durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff lernen, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und Zusammenhänge zu erkennen.

Das EduLARP-Unternehmen *Lajvverkstaden* in Västerås, Schweden, bietet unter anderem Geschichtslehrern seine Dienste an: Bestimmte historische Begebenheiten können den Ausgangspunkt für die Inszenierung eines EduLARP-Rollenspiels darstellen. Auf diese Weise sollen die Schüler nicht nur kognitiv erfahren, was sich zu einem bestimmten Zeitpunkt ereignet hat, sondern interagieren als Charaktere und handeln aus einer sozialen Position heraus. So werden sie nicht nur intellektuell, sondern auch emotional involviert, müssen Stellung beziehen und erfahren Konflikte, soziale Spannungen und gruppendynamische Prozesse gewissermaßen ‚am eigenen Leib‘. Für das deutsche Schulwesen finden sich auf den ersten Blick weniger Belege. Der außerschulische Bildungssektor im Bereich politische Bildung und

¹ So motiviert *Lajvverkstaden* den Einsatz dieser Lernform. Siehe auch <http://lajvverkstaden.se>

² Information von der Homepage der Schule, siehe auch <http://osterskov.dk>

Gewaltprävention von dem Verein *Waldritter e.V.* bedient, doch inwiefern im Fachunterricht EduLaRP stattfindet, ist offen und damit Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Denn im Freizeitbereich ist LARP den Zahlen in Deutschland nach eine sehr beliebte Freizeitbeschäftigung.³ Weshalb manifestiert sich diese Spielform dann nicht so offenkundig im Unterricht wie in den skandinavischen Ländern?

Dramapädagogische Ansätze und deren Potential für Bildungsprozesse und Kompetenzförderung sind für die Deutsch- und Fremdsprachendidaktik unter anderem durch Scheller (z. B. 1998) und Schewe (z. B. 1993) im ausgehenden 20. Jahrhundert umfassend dargestellt worden. Dennoch nehmen diese Verfahren in der Lehrerbildung eine zu vernachlässigende Stellung ein, wie Olsen & Paule (2015) sowie Hallet & Surkamp (2015) feststellen. Verfahren wie *Szenisches Spiel* oder sprachdidaktische Rollenspiele sind Lehrkräften zwar bekannt, werden aber kaum empirisch beforscht und für den Schulalltag erprobt. Dramapädagogische Verfahren werden hauptsächlich als handlungs- und produktionsorientierte Methode für sprachlich-kommunikatives Lernen verstanden, während die Möglichkeit, Identitätsbildungsprozesse auszulösen, kaum in den Schulalltag integriert wird. Dies mag auch auf die Bildungsstandards und die kleinschrittig beschriebenen Fertigkeiten und Kompetenzniveaus zurückzuführen sein, welche den Blick auf die Ganzheitlichkeit dramapädagogischer Konzepte versperren. Dabei ist Schule nicht nur als Ort für fachliches Lehren und Lernen, sondern auch als Sozialisationsinstanz und Übungsraum überfachlicher Kompetenzen zu verstehen. Kiper & Mischke (2008, S. 10) fordern von Lehrkräften, dass sie neben fachspezifischen Lernzielen auch immer die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen anstreben. Lehrkräfte müssen wissen, „wie sie einen Beitrag dazu leisten können, dass Prozesse der Identitätsentwicklung im Kontext von Schule und der Erwerb der erforderlichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Grundlage umfassender Handlungsfähigkeit gelingen können.“ Mit EduLARP soll jedoch nicht ein etwaiger Gegenpol zur Bildungsstandardisierung gestärkt werden, sondern ich werde untersuchen, ob diese Spiel-, Lern- und Kunstform sowohl die Forderungen der KMK-Standards bedienen, als auch darüber hinaus Bildungsprozesse anstoßen kann.

Als ‚Rollen-Spiel‘ sehe ich EduLARP an der an der Schnittstelle von *Game Based Learning* und Drama- sowie Theaterpädagogik. Nachdem EduLARP als Lernform beschrieben wird, möchte ich darstellen, ob und wie diese Lernform im Deutschunterricht an deutschen Schulen eingesetzt werden kann. Damit stellt sich die Frage, welche der von der

³ Siehe hierzu <http://larpcensus.org>

Kultusministerkonferenz vorgegebenen Lernziele angestrebt werden können. Dies soll für alle Schulformen und Altersstufen untersucht werden. Auch wird dargestellt, dass darüber hinaus Bildungsziele wie zum Beispiel performative Kompetenz (Hallet & Surkamp 2015) oder Perspektivenübernahmekompetenz (Spinner 2006, 2015) angestrebt werden können. Mit der vorliegenden Darstellung von EduLARP und dessen möglichen Einsatz im Deutschunterricht kann ein bisher wenig untersuchtes Verfahren aus dem Bereich der Rollenspiele in das Regal der ganzheitlichen, erlebnisbasierten Verfahren gestellt werden. Einschränkend ist anzumerken, dass die deutschdidaktische Perspektive eine untergeordnete Stellung einnimmt, während das Hauptaugenmerk dieser Arbeit auf der Darstellung von EduLARP liegt und Potential, Wirkungen und Schwierigkeiten beschreibt.

Gender

Aus Gründen der Gleichstellung und Wertschätzung aller Geschlechter werden neutrale Formen durch Substantivierungen und Gerundien wie „die Lernenden“ bevorzugt und ein sog. „Gender_Gap“ vor der femininen Endung eingefügt, wenn der Wortstamm maskulin ist. Bei klarem Bezug wird die jeweilige Geschlechtsform verwendet, z.B. „die Autorin“.

Sprache

Der Diskurs bezüglich LARP als Lernform findet überwiegend auf Englisch statt. Daher werden diskursspezifische Begriffe wie beispielsweise *Bleed* nicht übersetzt, sofern sie nicht eine Entsprechung im Deutschen haben. Die Entscheidung, die Untersuchungen auf Deutsch zu präsentieren, ist dem Umstand geschuldet, dass im deutschen Sprachraum der Diskurs zu EduLARP einen kaum nennenswerten Platz eingenommen hat. Mit der Absicht, diese Lücke zu füllen und die inländische Bildungsdiskussion um die Komponente Edu-LARP zu erweitern, wird diese Arbeit auf deutscher Sprache verfasst. Zitate aus englischsprachigem Material werden nicht übersetzt, die norwegischen, dänischen, spanischen und schwedischen Quellen jedoch werden in Zitaten übersetzt. Um die Inhalte so wenig wie möglich durch Übersetzungen zu verfremden, wählte ich als Interviewsprachen grundsätzlich Englisch oder Deutsch.

Begrifflichkeiten

Während in Gesprächen unter Expert_innen nicht immer zwischen den Begrifflichkeiten LARP und Edu-LARP unterschieden wird, soll in der vorliegenden Arbeit durchgehend das Akronym EduLARP benutzt werden, um die zu untersuchende Lernform zu bezeichnen. LARP wird für die Freizeitaktivität verwendet. In den deutschsprachigen Interviews wird ein LARP oder EduLARP häufig als ‚Live-Rollenspiel‘ oder auch nur als ‚Spiel‘ bezeichnet, während

schwedische Gesprächspartner mitunter das Wort „Lajv“ benutzen. Als Artikel für LARP und EduLARP wird in Anlehnung an Live-Rollenspiel „das“ gewählt. Eine Übersicht über Fachtermini, die sich bezüglich LARP und EduLARP etabliert haben, findet sich im Anhang I.

Expertise

Die Arbeit stellt das Wissen vieler Edu-LARP-Expert_innen zusammen, die ihre Expertise großzügig mit mir teilten. Ohne sie wäre die vorliegende Untersuchung nicht möglich gewesen. Die statistische Beratung inklusive der Berechnungen übernahm für diese Arbeit Prof. Dr. J. B. W. Wolf. Das *Mixed Methods Design* mit Triangulierung erfordert statistische Expertise, und, wissend um die Komplexität quantitativer Auswertungsverfahren, nahm ich die Hilfe dankend an. Die Mitglieder des LARP-Teams der LMU München G. Ruppert und J. Hilgers engagierten sich in der Anpassung der von *Lajvverkstaden* konzipierten EduLARPs für das Pilotprojekt und in der Konzeption des Portfolios, während C. Bambas und S. Hofmüller die Umsetzung realisierten. Den Evaluationsbogen des Projekts gestaltete J. Hilgers.

Verortung

Indem mein beruflicher Hintergrund und mein Bezug zu LARP offen gelegt werden, können Einfallswinkel und Gewichtung der Arbeit unter Umständen besser nachvollzogen werden (siehe hierzu auch Kapitel 3.4). Im Gegensatz zu der überwiegenden Mehrheit der Forscher_innen auf dem Gebiet von LARP und EduLARP bin ich nicht über das Ausüben von Live-Rollenspiel als Hobby auf den Forschungsgegenstand gestoßen. Ich lernte LARP als eine Lernform unter vielen an dem Gymnasium in Schweden kennen, wo ich als Lehrerin in den Fächern Englisch, Deutsch, Spanisch sowie Sprache des Menschen⁴ tätig war. Mein Interesse wurde deshalb geweckt, weil ich schon als Schülerin an Schultheater-Inszenierungen beteiligte und ich auch als Lehrerin viele Theater-AGs leitete und versuchte, im Regelunterricht traditionelle Lernformen durch offene, dramapädagogische Verfahren zu ergänzen. Diese positive Prägung dramapädagogischer Praxis setzt für die angestrebte wissenschaftliche Darstellung von EduLARP ein hohes Maß an kritischer Überprüfung der methodischen Instrumente wie auch an Selbstreflexion voraus, insbesondere, da das Forschungsdesign ein überwiegend qualitatives ist.

⁴ Das Fach *Människans Språk* (Sprache des Menschen) gibt es erst seit sieben Jahren als Schulfach und umfasst unter anderem Aspekte der Biologie, der Geschichte und der Linguistik.

2 Theoretischer Rahmen

LARP ist eine Form des Rollenspiels, die auch als Lernform eingesetzt werden kann. Als solche wird es als EduLARP bezeichnet und ist durch seine pädagogische oder didaktische Zielsetzung gekennzeichnet. EduLARP befindet sich an der Schnittstelle von Spiel, Theater und Erlebnis und ist durch die Einbeziehung der kognitiven, emotionalen, sozialen und physischen Dimension der Spielenden eine ganzheitliche Lernform. Deshalb werden der vorliegenden Untersuchung zu EduLARP Ausführungen zu Lernen im Spiel sowie zu dramapädagogischem und erfahrungsbasiertem Lernen vorangestellt. Da in einem LARP die Übernahme und Ausgestaltung von Rollen zentral ist, werden daraufhin die Pädagogik des Rollenspiels sowie die unterschiedlichen Realisierungen desselben vorgestellt. So kann anschließend herausgearbeitet werden, wie sich EduLARP von ähnlichen Lernformen unterscheidet und ob es Alleinstellungsmerkmale gibt. Um daraufhin vorzuschlagen, wie EduLARP im Deutschunterricht eingesetzt werden kann, werden die Zielsetzungen desselben beschrieben. Dabei werden sowohl kompetenzorientierte Bildungsstandards sowie übergeordnete Identitätsbildung in die Betrachtungen einbezogen. Nachdem gängige Rollenspielformen im Deutschunterricht dargestellt werden, wird der Forschungsgegenstand LARP beschrieben, aus welchem sich EduLARP entwickelt.

Seit den 1970er Jahren gibt es LARP als Freizeitbeschäftigung. Diese verändert sich aber kontinuierlich, verzweigt sich in unterschiedliche Spielstile und steht nunmehr unter anderem durch das Konzept von *Nordic LARPs* auf einem theoretischen Fundament. Allerdings gibt es kaum empirische Untersuchungen Darstellungen zu LARP als Lernform, sodass sich die vorliegende Darstellung von EduLARP als Grundlagenforschung versteht.

Im heutigen Fokus der Diskussionen um spielerische Lernprozesse stehen einerseits digitale Videospiele, andererseits Einsatz und Wirkung von *Gamification* (Fleisch 2018). Im Zuge der Bildungsdiskussion werden Computerspiele, Apps, Softwares und spieltypische Verfahren besprochen und auf ihren möglichen Einsatz in der Schule geprüft. In der vorliegenden Arbeit dagegen wird eine Spielform vorgestellt, die auf den Einsatz moderner Technologien verzichtet und dennoch den Anspruch erhebt, auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten: Die immer wichtiger werdenden Kompetenzen wie emotionale Intelligenz, Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Entscheidungsfindung sowie Bewerten und Beurteilen können durch EduLARP geübt werden (z.B. Hjalmarsson 2011). Damit werden zwar

⁵ *Nordic LARP* ist ein Spielstil, der in den skandinavischen Ländern entwickelt wurde und mittlerweile ein geographisch unabhängiges Konzept darstellt. Dieses wird in Kapitel 2.3.6 näher beschrieben.

keine technischen Fertigkeiten trainiert, aber grundlegende Kompetenzen erworben, die im digitalen Zeitalter unerlässlich und gewissermaßen die Voraussetzung für das erfolgreiche Bestehen in der digitalen Welt sind. Spielbasiertes Lernen und damit auch Rollenspiel-basiertes Lernen kann vielen Lerntheorien oder didaktischen Modellen zugeordnet werden. Da mit EduLARP eine Lernform vorgestellt wird, die sich durch Offenheit des Verlaufs und explorativen Charakter auszeichnet, die subjektorientiert viele Perspektiven widerspiegeln kann, wird diese in der vorliegenden Arbeit dem situierten und erfahrungsbasierten Lernen zugeordnet, welches in diesem Kapitel vorgestellt wird.

Unter ganzheitliche Ansätze fallen auch dramapädagogische Verfahren, die sich zudem durch Handlungs- und Lerner_innenorientierung auszeichnen. Damit decken sie sich in grundlegenden Zügen mit spielbasierten Verfahren. Für den Deutschunterricht wie auch für den Fremdsprachenunterricht wurden viele solcher Ansätze beschrieben, die Techniken des Theaters oder der Psychologie entlehnen und diese zum Erreichen bestimmter Lernziele einsetzen. Im Bereich Sprach- und Sprechkompetenzen können dramadidaktische Verfahren Regelwissen und Sprachkönnen zusammenführen. Im Bereich literarischen und interkulturellen Lernens können sie Spielräume für Begegnungen und Perspektivenwechsel eröffnen, Handlungsmuster aufdecken und Alternativen aufzeigen. Sowohl die Deutsch- als auch die Fremdsprachendidaktik fordern, theater-, dramen- und dramadidaktische Themen verstärkt in die Lehrer_innenbildung zu integrieren, um Schülerinnen und Schüler sowohl auf der fachlichen Ebene als auch ganzheitlich zu fördern (Hallet & Surkamp 2015; Olsen & Paule 2015).

Damit wird für diese Arbeit EduLARP als Rollenspiel verstanden, das eines von vielen unterschiedlichen dramadidaktischen Verfahren darstellt. Die Verfahren können durch ihren Spielcharakter und die Prozessorientierung den *Game Based Learning Konzepten* zugewiesen werden. Im Bereich der *Serious Games*, also der Spiele mit klar definierten Lernzielen, gehört EduLARP zu jenen Spielen, die sich durch Erfahrung und Erkundung, Ausprobieren und Interagieren auszeichnen, weshalb die Prinzipien des erfahrungsbasierten Lernens und damit ganzheitlicher Lernformen vorgestellt werden. Hierdurch ergibt sich für das vorliegende Theoriekapitel folgende Struktur:

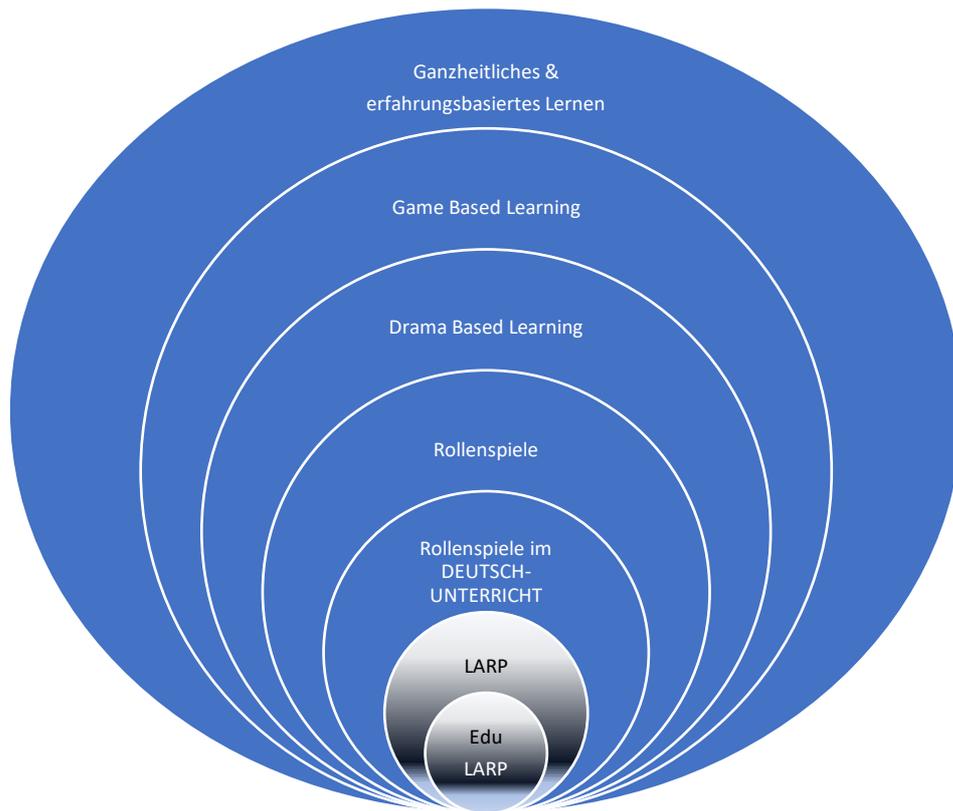


Abbildung 1: Einbettung von EduLARP in bestehende Diskurse

Diese Einordnung soll nicht suggerieren, dass EduLARP bereits eine Teilmenge von Rollenspielen im Deutschunterricht ist, sondern darstellen, in welchem Kontext ich EduLARP darstelle. Für die vorliegende Arbeit liegt der Fokus auf dem Einsatz von EduLARP im Deutschunterricht, weshalb es sinnvoll ist, auch andere szenische Verfahren des Deutschunterrichts näher zu betrachten. Zudem muss erst LARP beschrieben werden, um zu verstehen, was diese Spielform kennzeichnet, und um anschließend zu überlegen, wie diese zu Bildungs- und Lernzwecken eingesetzt werden kann. Der Darstellung von LARP und EduLARP werden die Ziele des Deutschunterrichts vorangestellt. Sie werden rückbezogen auf die Rollenspiele und die szenischen Verfahren, die im Deutschunterricht eingesetzt werden. Nur so kann später abgeleitet werden, welchen Zielen schulischen Lernens im Allgemeinen und welchen Kompetenzbildungsprozessen des Faches Deutsch mit EduLARP zugearbeitet werden kann.

Bevor ich näher auf LARP und EduLARP eingehe, stelle ich demnach zentrale pädagogische Konzepte aus dem Bereich der Drama- und Spielpädagogik und des erfahrungsbasierten Lernens vor. Darüber hinaus beschreibe ich unterschiedliche Lernformen und -konzepte, die sich wie LARP mit Rollenübernahmen auseinandersetzen. Schließlich beschreibe ich den Forschungsgegenstand LARP und EduLARP und gebe einen Forschungsüberblick. Das Kapitel schließt mit der Formulierung der Fragestellung und der Forschungsfragen ab.

2.1 Ganzheitliches erfahrungsbasiertes Lernen

Pestalozzi veranschaulichte seine Auffassung von Lernprozessen, indem er Lernen als ganzheitlichen, Kopf, Herz und Hand aktivierenden Prozess darstellte, der die körperliche und emotionale Ebene neben die kognitive stellt (Osterwalder 2008). Solche konstruktivistische Lerntheorien sehen – im Gegensatz zu instruktiven Lerntheorien – Lernprozesse dann als erfolgreich an, wenn die Lernenden durch soziale Interaktion ihre Umwelt so gestalten können, dass sie stimulierend wirkt. Nach Piaget (2013) sind hierfür zwei Prozesse maßgeblich: Assimilation und Akkomodation. Assimilation ordnet neue Lerninhalte in bestehende Wissenssysteme ein, Akkomodation verändert innere Modelle aufgrund des Neu-Gelernten. Beide Lernprozesse spielen auch in der modernen Lern- und Rollenspielpädagogik eine wichtige Rolle, da sie sich zwischen konstruktivistischem und instruktivem Lernen bewegen und als Lehr-Lern-Theorien verstanden werden können. Hinzu kommen die Ergebnisse der Neurobiologie, welche die Ideen Piagets durchaus unterstützen: Das Verknüpfen von Konstruktion und Instruktion sowie die Abwechslung von Lehr- und Lernphasen fördert Lernprozesse (G. Roth 2013).

Im erfahrungsbasierten Lernen finden Lernprozesse selbstständig und selbstgesteuert, aber begleitet statt, weshalb auch von einem *Lehr-Lern-Arrangement* gesprochen wird, in welchem der oder die Lernende selbst Schwerpunkte und Handlungsfelder absteckt, während die Lehrkraft ihn oder sie begleitet (Oerter & Montada 2002). EduLARP wird in dieser Arbeit als *Lernform* und nicht als *Lehrmethode* bezeichnet und damit als Prozess verstanden. Dies bedeutet, dass Lernen eine Verhaltensänderung ist, die nicht aus Reifung, physiologischen Einflüssen, ererbten Verhaltensweisen und Ermüdung resultiert (Lukesch 2001, S. 22 ff.) und neben bewusst in Gang gesetzte Lernprozessen, auch unbewusste Verarbeitungsprozesse umfasst. Kognitive Lernprozesse, die in deklarativem und prozeduralem Wissen über die Welt münden, sollen dadurch natürlich nicht ausgeschlossen werden (Lukesch 2001, S. 24ff.), es soll sich aber auch nicht darauf begrenzt werden. Als ganzheitliche Lernform wird auch Lernen im Rollenspiel als „aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situierter, emotionaler und sozialer Prozess“ konstituiert (Müller-Kreiner 2017, S. 47), welcher durch regelmäßige Rückmeldung seitens der Lehrkraft und durch klare Formulierung der Lernziele unterstützt wird.

Nach Kiper & Mischke (2008, S. 36) ist selbstgesteuertes, ganzheitliches Lernen auch selbstmotiviertes Lernen. Allerdings, so geben sie zu bedenken, kann nicht geschlussfolgert werden, dass jede selbstgesteuerte Aktivierung mit Lernen gleichzusetzen ist. Es stellt sich unbedingt die Frage nach Kriterien und Prüfoperationen, damit die Schüler_innen abgleichen

können, ob sie sich sachlich angemessen auf einem ihrem Vorkenntnisstand entsprechenden Niveau bewegen (Kiper & Mischke 2008, S. 57). Auch muss fortwährend überprüft werden, ob sich der Lernzuwachs mit den gesteckten Lernzielen deckt. Die Verantwortung für Lernprozesse der Lernenden bleibt bei den Lehrkräften und erfordert deren aktive Teilhabe am selbstregulierten Lernprozess, zum Beispiel durch „Bewusstmachung von Lernprozessen, die Überwindung von Lernplateaus, zur Behebung individueller Schwächen, zur Kontrolle und Bewertung prozessuraler Vorgänge, aber auch zur Bewusstmachung und Steuerung von Einstellungen und Ansichten“ (Kiper & Mischke 2008, S. 59). Um zu vermeiden, dass die Lernenden den Lernprozess abbrechen, bevor die für Transferprozesse notwendigen Abstraktionen vorgenommen wurden, plädieren die Autoren für einen Wechsel von selbstgesteuerten und angeleiteten Lernphasen und für geplante Lehr-Lern-Arrangements (ebenda).

Konstruktivistische Lerntheorien haben sich im Laufe der letzten Jahre nicht zuletzt durch die digitale Vernetzung und Globalisierung um eine soziale Dimension erweitert. Von Orr & McGuinness (2014) wird beschrieben, dass Wissen nicht nur von dem einzelnen Lernenden für sich selber konstruiert wird, sondern gemeinsam erarbeitet wird. Die Bereitstellung eigener Wissensressourcen wird mitunter auch von der Absicht getragen, anderen zu dienen oder gemeinsam auf dieses Wissen aufzubauen: „the focus is not on the sole learner but on a community of learners, who are each constructing knowledge, not only for themselves, but for the benefit of others“ (Orr & McGuinness 2014, S. 224). Diese soziale Dimension ist für die vorliegende Untersuchung insofern von Interesse, als auch im LARP gemeinsam etwas erarbeitet wird, das aufgrund der Interaktionsdichte als Gruppenleistung zu verstehen ist und nicht als Addition von Einzelleistungen.

Erfahrungsbasiertes Lernen, auch *Experiential Learning* genannt, stützt sich wie situiertes und problemorientiertes Lernen auf Akkommodation und Assimilation und sieht Lernprozesse als einen Kreislauf von Ausprobieren und Handeln, was als reale Erfahrung gesehen wird (Kolb & Kolb 2009). Nach dieser ebenfalls als ganzheitlich zu klassifizierenden Methodik reflektieren die Lernenden über eigene Erfahrungen, üben diese in Situationen und besprechen sie erneut in der Gruppe. Darauf folgt erneutes Ausprobieren und das Sammeln von Erfahrung. Lernen ist damit nicht als linearer, sondern als zirkulärer Prozess beschrieben, für welchen die Interaktion zwischen Person und Umwelt unerlässlich ist. Wichtig ist die Generalisierung der Erkenntnisse, damit diese in zukünftigen Handlungen resultieren können. G. Roth beschreibt diese Art des Lernens als Prozess, in welchem Inhalte des episodischen in das semantische Gedächtnis übergehen, indem diese abstrahiert werden (G. Roth 2013). In solchen simulierten

Umgebungen weichen die Erlebnisse von Erfahrungen, die im realen Leben stattfinden, in mehreren Punkten ab: Allen Teilnehmer_innen wird das gleiche Umfeld geboten, in welchem diese gemacht werden und da diese keine unmittelbaren Konsequenzen mit sich führen, handelt es sich um einen geschützten Raum. Die Teilnehmer_innen können unterschiedliche Handlungswege ausprobieren und den Verlauf des Ereignisses jeweils vergleichen (Kolb & Kolb 2009). Durch die Begleitung von Lernprozessen und der individuellen Rückmeldung gelten erfahrungsbasierte Lernprozesse für den schulischen Alltag als aufwändig und nur bedingt umsetzbar. Vorteile werden allerdings darin gesehen, dass sich kaum ein Inhalt so fest im Gedächtnis verankern lässt wie der selbst erlebte (ebenda). LARP – und damit auch EduLARP – haben nicht den Anspruch, authentische und realitätsnahe Szenarien nachzustellen, sondern führen durch eine fiktionale Geschichte bewusst weg von der Lebensrealität der Lernenden. Dennoch können im Spiel gemachte Erfahrungen durch Generalisierung und Abstraktionsprozesse Auswirkungen auf das Handeln haben.

Zusammenfassend lässt sich erfahrungsbasiertes, ganzheitliches Lernen in der Gruppe folgendermaßen bestimmen: Den Ausgangspunkt bildet ein komplexes Problem, welches den Einzelnen kognitiv (und je nach Design auch emotional und physisch) herausfordert und in Gruppen gelöst werden soll. Die Lernumgebung ist so gestaltet, dass sie stimulierend wirkt und zur Auseinandersetzung mit dem Problem einlädt. Durch Interaktion kommt es zum sozialen Austausch und der Lernprozess ist zudem aktiv, konstruierend und selbstgesteuert gestaltet. Die Lerninhalte werden in der Reflexion durch verschiedene Perspektiven beleuchtet. Diese multiplen Perspektiven, mit welchen sich einer Situation genähert wird, erhöhen das Transferpotential und durch kooperatives Lernen werden soziale Kompetenzen wie Kollaboration (Koordination, Kommunikation und Kooperation) gefördert (Müller-Kreiner 2017, S. 48). Das Spiel ist eine Möglichkeit, erfahrungsbasiertes Lernen zu realisieren. Daher wird im folgenden Kapitel besprochen, was Lernen im Spiel von anderen erfahrungsbasierten Lernformen unterscheidet und worin die Wirkungen liegen.

2.1.1 *Game Based Learning*⁶

Bereits Schiller befand, dass sich das Wesen des Menschen dann am deutlichsten offenbart und entfaltet, wenn er spielt: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1795). Johan Huizinga prägte in den späten 1930er Jahren durch den Titel des gleichnamigen Buches den Begriff des *homo ludens*. Der Versuch, den Spielbegriff zu bestimmen, wurde seit Aristoteles, der Spiel als Seelenreinigung verstand, vielfach unternommen und entwickelte sich über Spiel als Freiheit (Schiller) bis zum Spiel als Ersatzbefriedigung (Freud) hin zur kulturanthropologischen Spieltheorie Huizingas (2014 [1938]). Huizinga arbeitet die Bedeutsamkeit des Spiels in sich, aber auch für den einzelnen und die Gesellschaft heraus. Er sieht einen Unterschied zwischen dem normalen Leben und dem Spiel, in welchem eigene Regeln gelten und man vorgibt, ein anderer oder etwas anderes zu sein. Spiel ist freies Handeln, das frei von Pflicht, in einem abgeschlossenen Raum und begrenzter Zeit stattfindet.

Zentrale Merkmale des Spiels sind, dass andere Regeln als im Alltag existieren und dass von der Realität abweichende Rollen gespielt werden. Auch ist das Spiel zweckfrei und folgt einem inneren Anreiz, ist wiederholbar und meistens interaktiv (Stadler & Spörrle 2008, S. 9ff.). Warwitz & Rudolf (2016) sehen einen unvereinbaren Gegensatz in Spielen, die intrinsisch motiviert sind und nebenbei zu Weltkenntnis führen, und Spielen, die instrumentalisiert eingesetzt werden, um außerhalb des Lernziels liegende Zielsetzungen zu erreichen. Letzteres liege nicht mehr im Wirkungsbereich des *homo ludens*, sondern entspreche durch den zweckgerichteten Charakter mit Ziel des Erfahrungsgewinns dem *homo faber* (Warwitz & Rudolf 2016).

„Game-Based-Learning (GBL) kann als eine Didaktik für problemorientierte, konstruktivistische und ‚lern-ermöglichende‘ Lernumgebungen angesehen werden“ (Müller-Kreiner 2017, S. 56). Lernprozesse werden durch Spielen unterstützt und das Erlernen oder Üben von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist das oberste Ziel. Überspitzt formuliert impliziert das, dass bei *Game Based Learning* die Spielenden mit ihren Bedürfnissen und ihren Ideen nicht wie bei anderen spielerischen Tätigkeiten im Mittelpunkt stehen, sondern die angestrebten

⁶ Im Englischen wird unterschieden zwischen *Game* und *Play*, wobei *Game* ein regelgeleitetes Spiel (*Ludus*) bezeichnet, während *Play* sich auf ein unstrukturierteres, improvisiertes Spiel (*Paida*) bezieht. Spielbasiertes Lernen, in welchem Spiel als Lernmethode gewählt wird, wird immer als *Game* bezeichnet. Weil das regelgeleitete, strukturierte im deutschen Wort Spiel nicht mitschwingt, wird für die vorliegende Arbeit auch statt spielbasiertem Lernen die Begrifflichkeit des *Game Based Learning* gewählt.

Lernziele. Möglicherweise entsteht dadurch ein Spannungsfeld zwischen Spiel als zweckgebundener Tätigkeit einerseits und intrinsisch motivierter Tätigkeit andererseits. Die Begriffe *Game-Based-Learning* (auf Deutsch auch ‚spielbasiertes Lernen‘), *Gamification*, (auf Deutsch auch ‚Spielifizierung‘) und *Serious Games* werden nicht trennscharf verwendet, sondern überlappen teilweise oder werden synonym eingesetzt. Allesamt bezeichnen sie Prozesse oder Teilmengen von Spielen, die zum Erreichen von Lernzielen eingesetzt werden. Ein paar dieser Begriffe sollen hier näher beleuchtet werden.

Da Spiele durch Digitalisierung wieder stärker in den Fokus des Bildungsdiskurses geraten, wird der 1971 von Abt definierte Begriff der *Serious Games* vermehrt verwendet, um Spiele zu beschreiben, die „einen ausdrücklichen und sorgfältig durchdachten Bildungszweck verfolgen und nicht in erster Linie zur Unterhaltung gedacht sind“ (Abt 1971, S. 26).⁷ *Serious Games* können heute als digitale oder nicht-digitale Spiele verstanden werden, die durch Spielen Lernen fördern, motivieren und eine hohe Lernerfahrung bieten. Doch sie verdanken ihren Aufschwung nicht nur der Digitalisierung, sondern auch der Verschiebung von passiv-individuellem zu aktiv-kollaborativem Lernen (Orr & McGuinness 2014, S. 221ff.). Frühe Darstellungen spielbasierten Lernens im schulischen Kontext finden sich beispielsweise in Daublebsky & Calliess (1975) und Klippel (1980).

Erfolgreich ist ein *Serious Game* in der Regel dann, wenn es zusammen von Game Designer_innen und Fachdidaktiker_innen konzipiert wird (Egenfeldt-Nielsen 2007, S. 199). Grundsätzliche Designelemente von *Serious Games* umfassen a) ein Spielziel, b) Regeln, c) ein Feedbacksystem und d) freiwillige Teilnahme. Um Lerneffekte im Spiel zu evozieren und das Potential von Vernetzungsmöglichkeiten auszuschöpfen, hat die Lernumgebung möglichst vielfältig zu sein und kann als sich „selbst organisierende[s] System“ verstanden werden, „indem spielerisch erprobt wird, was auf welche Weise zusammenpasst“ (Hüther & Quarch 2016, S. 39). Zentrale Elemente für die Konzeption eines mit pädagogisch-didaktischen Zielen eingesetzten Spiels sind Handlungsfähigkeit der Lernenden, Problemlösen und das Verstehen des authentischen Kontexts. Wie auch bei erfahrungsbasiertem Lernen begleitet die Lehrkraft den Lernprozess in dem Bewusstsein, dass es zu Widersprüchlichkeiten kommen kann und strebt danach, die arbeits-, kooperations- und kommunikationsmethodischen Kompetenzen der Lernenden zu stärken (Müller-Kreiner 2017, S. 73).

Neben *Serious Games* wird auch die Begrifflichkeit *Gamification* häufig verwendet: Im Gegensatz zu den *Serious Games* impliziert *Gamification* kein Spiel an sich, sondern die

⁷ Die Begrifflichkeit kann teilweise irreführend wirken und implizieren, dass es als Gegenpol auch *Non Serious Games* gebe, in der Lernprozesse nicht erwünscht sind oder unmöglich sind.

Einführung von Spielelementen in spielfremde Umwelten mit dem Ziel, zuerst Motivation und im zweiten Schritt Leistung zu steigern (Deterding et al. 2011, S. 1). Beispiele für *Gamification* können Lern-Apps für Schüler_innen sein, in welchen Punkte gesammelt und Belohnungen in Form von virtuellen Medaillen vergeben werden. Es kann aber auch ein Schrittrechner-System sein, welches die Schritte der Teilnehmenden zählt und im Computerprogramm eine gemeinsame Wanderung von der Nordsee zu den Alpen simuliert. Im schulischen und außerschulischen Kontext werden *Gamification*-Strategien eingesetzt, um die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten attraktiver zu machen. Neuere Studien (Fleisch 2018) belegen, dass die Einführung von Spielelementen in institutionelle Lernumgebungen motivations- und damit leistungssteigernde Wirkung auf die Lernenden hat. Da EduLARP als Lernform jedoch nicht nur einzelne Spielelemente in den Unterricht einführt, sondern ein Verfahren mit einem mehrstündigen Rollenspiel darstellt, muss die Diskussion um *Gamification* für die vorliegende Studie nicht vertieft werden.

Spielbasiertes Lernen steigert die Motivation und kann gemeinschaftsstiftend und kreativitätsfördernd wirken. In letzter Zeit wurden vermehrt Studien zur Wirkung digitaler Spiele durchgeführt, in welchen sich insbesondere die gesteigerte Motivation der Lernenden in Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand abzeichnete (Orr & McGuinness 2014). Hüther & Quarch (2016) beschreiben auch für analoge Spiele vielfältige, neurobiologische Prozesse: Erstens verlieren die Spielenden durch verminderte Aktivität der Amygdala die Angst. Zweitens werden mehrere neuronale Netzwerke gleichzeitig aktiviert, wodurch neuartige Verknüpfungen entstehen und aus verankertem Wissen neue kreative Einfälle und Ideen entwickelt werden können. Drittens werden bestimmte Neuronenverbände in sogenannten Belohnungszentren aktiviert, was zu Freude, Lust oder Begeisterung führt. Diese jüngeren Forschungsergebnisse bestätigen die Beobachtungen von Schiller bis Huizinga und sehen den spielenden Menschen sowohl auf sozialer als auch auf individueller Ebene angesprochen und gefordert. Dem *homo ludens* gibt der Spielkontext „Freiheit und Autonomie einerseits und Verbundenheit und Gemeinschaft andererseits“ (Hüther & Quarch 2016, S. 22).

Durch Lernspiele können Kompetenzen erlernt oder geübt werden und diese sind im Rahmen des Spiels oder der Inszenierung für Prozesse des Problemlösens relevant. Der gemeinsame konstruktive Rahmen von spielerischen Lernumgebungen wirkt sich motivierend auf die Schüler_innen aus, allerdings nur unter der Prämisse, dass die Lehrkraft selber von der Methode überzeugt ist (Lorber & Schutz 2016, S. 86). Für digitale Spiele ist belegt, dass sie wie ein Motivationsmotor zu Kompetenztraining führen und „vor allem Aktivitäts- und Handlungs- sowie personale Kompetenzen entwickelt werden“ (Lorber & Schutz 2016, S. 105) und die

Fähigkeit zu Lernen gefördert wird (Lorber & Schutz 2016, S. 80). Unter anderem im Bereich der Fremdsprachen lassen sich hierbei Fachkompetenzen „beiläufig entwickeln und verfeinern“ (Lorber & Schutz 2016, S. 105). Die Spielmechanismen motivieren Lernende, nicht nur eigene Interessen zu verfolgen, sondern auch Dinge zu tun, die sie sonst nicht unbedingt tun würden: „Games are the only force in the known universe that can get people to take actions against their self-interest, in a predictable way, without using force“ (Zichermann: *Fun is the future*. In: Lorber & Schutz 2016, S. 80). Im Schutz des Spielziels können unterschiedliche Strategien ausprobiert werden und Scheitern wird als Teil des Problemlösungsprozesses gesehen.

Das Potential von spielbasiertem Lernen steckt in der Möglichkeit, in einem sicheren, kollaborativen, unterhaltenden Umfeld unterschiedliche Handlungsalternativen auszuprobieren, die selbst oder gemeinsam getroffen werden. Eine der positiven Auswirkungen von spielbasiertem Lernen ist ein *Flow*-Erlebnis, das als beglückende, selbstvergessende Vertiefung in die Spielaktivität beschrieben werden kann (Csíkszentmihályi 1990, S. 1). Auch wird das Lernerlebnis mit der Lernumgebung verknüpft, wodurch Inhalte im episodischen Gedächtnis langanhaltend verankert werden. Durch die nicht-lineare Struktur ist dem *Game-Based-Learning* eine Realitätsnähe inne, die, wenn das Spiel in einen didaktischen Gesamtzusammenhang eingebettet ist, zu einer Steigerung der Lernergebnisse führen kann (Felicia & Egenfeldt-Nielsen 2011). Außerdem bereitet Spielen Freude und erzeugt Emotionen, sodass bei *Serious Games* der Lernprozess den Lernenden Vergnügen bereiten und dadurch unterstützt werden kann (ebenda).

Für die vorliegende Studie ist die *Gaming*-Forschung nur bedingt heranzuziehen, da sie sich hauptsächlich auf digitale Spiel-Lern-Umgebungen bezieht. Die beiden großen Herausforderungen, denen sich digitale und analoge Spielformen stellen müssen, sind der Transfer des Gelernten in die reale Welt und den realen Lern- oder Schulalltag sowie die Vereinfachung komplexer Sachverhalte (Erpenbeck & Sauter 2016). Suchtpotential und Gewaltverherrlichung wie sie bei Computerspielen vorkommen können, sind bei analogen, für die Schule konzipierten Live-Rollenspielen kaum zu befürchten. Dennoch sind einige negative Auswirkungen, wie bei Orr & McGuinness (2014) beschrieben, zu bedenken: Ein negatives Spielerlebnis kann dazu führen, dass der oder die Spielende sich über das Spiel hinaus nicht mehr mit der Thematik des Spiels auseinandersetzen will. Auch können Spiele zu einer unkritischen Akzeptanz von Spielinhalten und -regeln und damit zu Handlungen führen, die zwar im Spiel gefordert werden, aber nicht ethisch vertretbar sind. Ein Beispiel hierfür wäre in einem Mittelalter-LARP die Darstellung von Diskriminierung anderer Charaktere aufgrund von Religion oder Geschlecht, die historisch möglicherweise korrekt ist, im schulischen Umfeld der

Schüler_innen aber nicht mehr vorkommen darf. Ein weiteres Problem ist, das Spiel als Vehikel für die Realisierung von Lernzielen zu verwenden. Hüther & Quarch sehen den von Warwitz & Rudolf (2016) skizzierten Spagat zwischen *homo faber* und *homo ludens* ebenfalls und geben zu bedenken, dass durch die didaktische Zielsetzung die Lernenden mit ihrer Spielfreude nicht mehr als autonome Subjekte sondern als „Objekt[e] unserer Belehrungen, Anleitungen, Vorgaben, Erwartungen oder gar Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen“ (Hüther & Quarch 2016, S. 87) verstanden werden dürfen. Das könne den Gestaltungsdrang behindern, Langeweile hervorrufen oder den Spielcharakter dermaßen hemmen, dass die Aktivität nicht mehr als Spiel zu beschreiben sei (Popp 1990).⁸ Eine weitere Gefahr liegt in der zunehmenden Kommerzialisierung von Spielen und der damit einhergehenden Konsumhaltung. Es ist möglich, dass die Schüler_innen Spiele nicht mehr wie oben skizziert als intrinsisch motivierte Tätigkeit erleben, sondern lediglich unterhalten werden wollen: „Das Spiel hört auf, ein Spiel zu sein, und wird zum Entertainment“ (Hüther & Quarch 2016, S. 111).

Zusammenfassend lassen sich Potential und mögliche Schwierigkeiten von *Game Based Learning* folgendermaßen darstellen:

⁸ Allerdings, so Popp (1990), sei diese Gratwanderung von Beibehaltung des Spielcharakters und Implementierung von Lernzielen durchaus möglich.

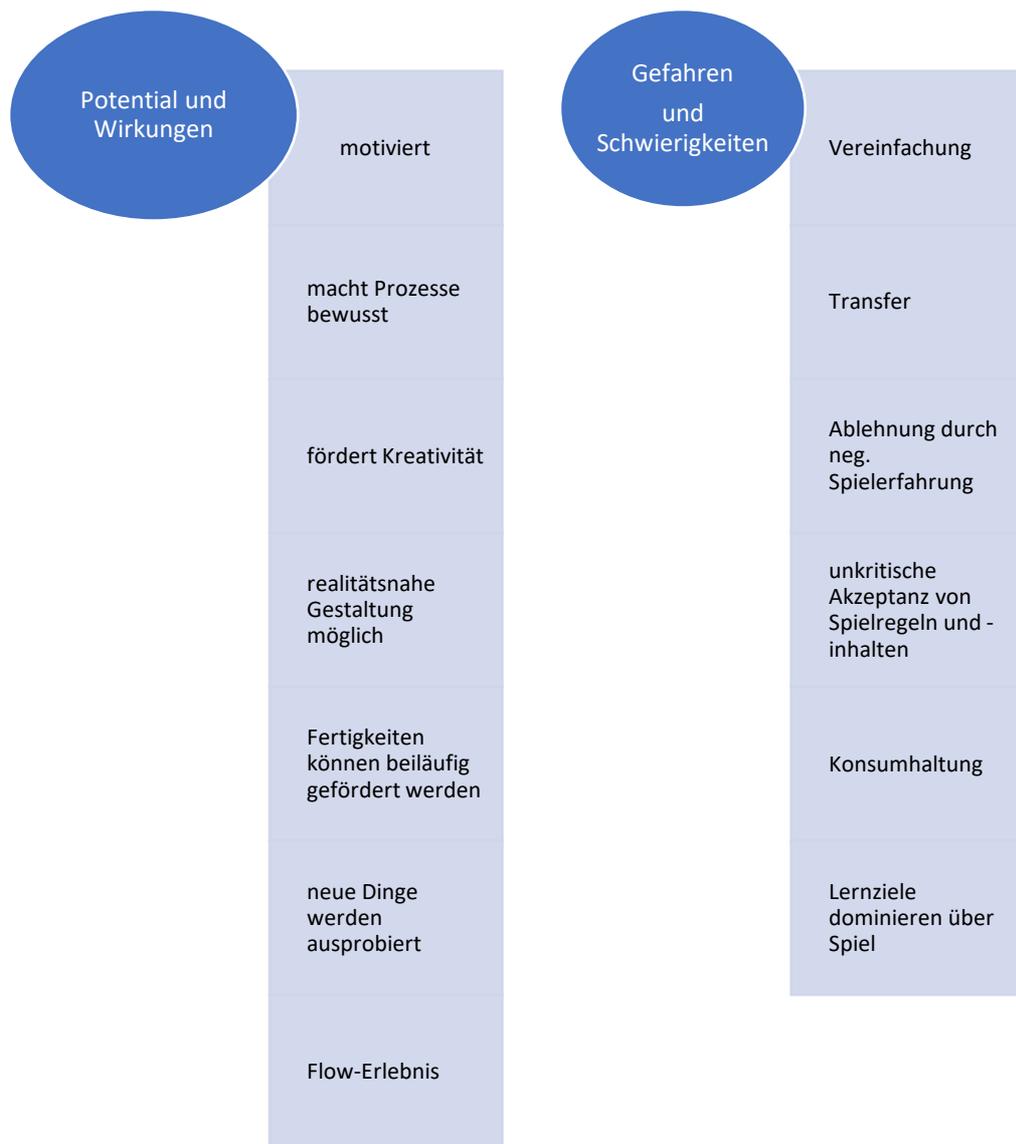


Abbildung 2: Potential und Schwierigkeiten von Game Based Learning

2.1.2 Drama Based Learning

Eine besondere Form des Spiels ist das darstellende Spiel. Den Spielformen des Theaters ist eigen, dass sie eine physisch-motorische Ebene einbeziehen: Das Gespielte wird *verkörpert*. Im Folgenden wird daher die Dramapädagogik vorgestellt, die zur Erlangung bestimmter Lernziele Methoden aus der Theaterarbeit entlehnt und die Lernenden unter Einbeziehung der physischen Ebene aktiviert.

Im deutschsprachigen Raum hat sich für den Einsatz von Techniken, die dem Theater entlehnt sind, der Begriff Dramapädagogik entwickelt. Er hebt sich von Theaterpädagogik insofern ab, als dass eine Inszenierung nicht intendiert ist. Dramapädagogik kann als „ganzheitlich ausgerichtetes Unterrichtskonzept, das sich unter anderem spezieller theatertechnischer Methoden bedient“ (Betz et al. 2016, S. 1), bezeichnet werden. Damit begeben sich die

Lernenden unter Einbezug der körperlichen und emotionalen Dimension in einen individualisierten Lernprozess, der nicht wie in der Theaterpädagogik auf ein ästhetisch wertvolles, zur Aufführung gebrachtes Endprodukt abzielt (Tselikas 1999, S. 21):

Dramapädagogik ist ein Ansatz, der die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken einsetzt. Im Vordergrund steht dabei nicht primär das Ergebnis, nämlich die Produktion eines Theaterstücks, sondern der Lernprozess in all seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv.

Diese Unterscheidung aber ist für die vorliegende Arbeit wenig relevant, da ein EduLARP zwar nicht vor einem unbeteiligten Publikum aufgeführt wird, aber doch durch den Fokus auf der langen Inszenierung in die Nähe zur Theaterpädagogik rückt. Wie bei Hallet & Surkamp (2015) angedeutet, ist diese strikte Trennung von Drama- und Theaterpädagogik ohnehin nicht möglich. Um nicht in ein entweder-oder oder ein sowohl-als-auch zu verfallen, wähle ich analog zu *Game Based Learning* die Begrifflichkeit *Drama Based Learning*.

Hier existieren zwei Pole: Einerseits wird die Selbstwirksamkeit ästhetischer Prozesse im Theater- und Rollenspiel hervorgehoben und als starkes Argument gegen die sich außerhalb des Spiels befindenden Lernziele eingebracht. Hentschel (1996) spricht sich gegen eine Instrumentalisierung der Theaterpädagogik für soziale oder pädagogische Zielsetzungen aus, da es sich bei Theater um ästhetische Bildung handelt, die nicht extern gesteuert werden könne oder solle. Die entgegengesetzte Position des Anstrebens definierter Lernziele durch drama- und theaterpädagogische Methoden wird unter anderem von Scheller vertreten. Lernziele sieht Scheller vor allem im sozialen Bereich und versteht Theaterarbeit als Möglichkeit, Haltungen und Meinungen „in Entstehung und Wirkung zu untersuchen und zu verändern“ (Scheller 1984, S. 15). Diese Haltungen wiederum sind von bestimmten sozialen Situationen geprägt. Die Reflexion des Gespielten erhöht das Bewusstsein der Spieler_innen für ihre normalerweise eingenommenen Haltungen sowie ihre Strategien zur Problemlösung, wodurch eine allgemeine Handlungskompetenz für zukünftige reale, soziale oder innere Konflikte gefördert werden kann.

Die Dramapädagogik hat ihre Anfänge im ausgehenden 19. Jahrhundert in Großbritannien und motivierte sich mit einem Gegengewicht zu kognitivem, unpersönlichem Lernen. Schewe (1993) argumentierte im ausgehenden 20. Jahrhundert für einen verstärkten Einsatz dramapädagogischer Verfahren in der Fremdsprachendidaktik und vertritt bis heute die Position, dass solche Verfahren sinnvoll sind (Schewe 2015). In diesem Bereich haben neuere Verfahren wie zum Beispiel ‚Sprachnotsituationen‘ (Tselikas 1999) oder der Dramagrammatik (Even 2003) Einzug in das schulische Bildungswesen erhalten. Der zeitgenössische Diskurs

fokussiert neben der verbalen auch vermehrt die nonverbale Ebene von Kommunikation und ihre Bedeutung für Interaktion (Surkamp 2016), beschäftigt sich aber auch allgemein mit dem Potential dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht. Bis dato stellen dramapädagogische Verfahren in der deutschen Schullandschaft und der universitären Ausbildung ein Randphänomen dar (Betz et al. 2016, S. 2), obwohl der körperliche und emotionale Ausdruck sowie das Szenische Spiel als handlungsorientiertes Verfahren in Kerncurricula wie dem bayerischen LehrplanPlus⁹ formuliert werden.

Für die Fremdsprachendidaktik sind die Wirkungen dramapädagogischer Verfahren umfassend beschrieben worden. Sie sind aber in keiner Weise beschränkt auf Lernende einer Fremdsprache, sondern lassen sich in der Erforschung des „Anderen“ im Sinne einer anderen Rolle, eines anderen Bezugssystems, einer anderen Sprache im Sinne von Sprachregistern und eines anderen Selbst auch auf die eigenen Sprache anwenden. Dies beschreibt Tschurtschenthaler (2013, S. 244) und verweist auf die Möglichkeit des Experimentierens im geschützten Raum:

The dramatic as-if situation provides a safe framework within which learners of a foreign language are confronted with the Other in many ways: the other role, the other reality, the other language, and the other within themselves. It is the space in which learners can experiment with solutions to real and fictitious problems, find out about various subjects, reflect upon who they are, how they are and who they might be [...]. This learning process allows them to experiment with different selves, experience different realities and reflect upon them.

Durch Selbsterfahrung und Kreativität wird die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen ebenso wie ihr sprachliches Lernen positiv beeinflusst. Neben allgemeinen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen werden auch performative Kompetenz sowie die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen gefördert (Hallet & Surkamp 2015, S. 7). Den Prozess ganzheitlichen Lernens in dramapädagogischen Situationen bildet Moraitis folgendermaßen ab:

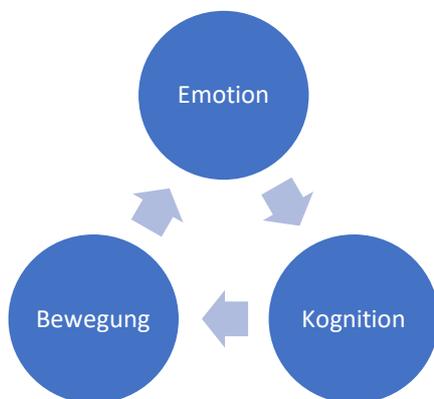


Abbildung 3: Verzahnung von Emotion, Bewegung und Kognition im dramapädagogischen Prozess. Nach Moraitis 2014, S. 94.

⁹ <https://www.lehrplanplus.bayern.de>

Diese Verbindung bzw. Wechselwirkung von Bewegung, Emotion und Kognition wird auch von Erkenntnissen der Neurowissenschaft unterstützt. Emotionen können eine starke Wirkung entfalten und damit bestimmte Inhalte nachhaltiger verankern. Insbesondere, wenn diese Erlebnisse positiver Natur sind, wirken sie sich motivationssteigernd auf die Lernenden aus. In Lernprozessen auf Bewegung und Emotion zu verzichten, könnte geringere Nachhaltigkeit zur Folge haben (Hannaford 2008). Zusätzlich ist das Handeln auf der sozialen Ebene durch Kooperation und Interaktion effektiv und nachhaltig (Moraitis 2016, S. 88). Damit führt nach Tselikas (1999, S. 59ff.) der dramapädagogische Prozess zur ganzheitlichen Aktivierung der Lernenden und ihres Wissensrepertoires und schult unter anderem selbstsicheres Auftreten, Flexibilität und Überwindung von Ängsten.

Für den Einsatz dramapädagogischer Verfahren sprechen die Förderung persönlicher und sozialer Lernziele. Sie leisten einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, da die Lernenden kontinuierlich in ihren fremdsprachlichen Kompetenzen gefördert sowie Motivation und Selbstvertrauen gestärkt werden (Elis 2016, S. 58). Dieses Potential beruht vor allem auf dem spielerischen Ausprobieren und lustvollen Erleben im sicheren Raum (ebenda), das keinesfalls auf die Fremdsprachendidaktik zu beschränken ist, sondern wie von Olsen & Paule (2015) dargestellt auch auf die Deutschdidaktik zutrifft.

Der Einsatz von dramapädagogischen Verfahren im Unterricht wird kaum kritisiert und als ganzheitlicher Kontrast zu anderen Verfahren grundsätzlich gutgeheißen (Hochstadt, Krafft & Olsen 2013). Allerdings gibt es nur wenige empirische Untersuchungen, die die beobachtete Wirksamkeit belegen. Eine Studie belegt positive gruppenspezifische Entwicklungen, den Genuss der gemeinsamen Arbeit sowie die Stärkung des Selbstvertrauens der Spieler (Wiese, Günther & Ruping 2006, S. 253). Mögliche Schwierigkeiten von *Drama Based Learning* in der Schule sieht Scheller (1998) als die zeitlich-räumliche Begrenzung, die Themenwahl, und die bestehenden sozialen Beziehungen gesehen. Insbesondere die Auswahl der Themen und die Rollenverteilung erfordert gute Gruppenkenntnis, da stets eine verfremdende Distanz gewahrt werden sollte, um die Teilnehmer_innen zu schützen (Scheller 1998, S. 207).

Mit diesen Ausführungen lässt sich die Abbildung von Potential und Schwierigkeiten von *Game Based Learning* im vorausgegangenen Kapitel übernehmen. Zu ergänzen ist sie um die physische Dimension, da der Körper mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten in das Spiel einbezogen wird und so die Spielenden stärker involviert sind. Auch kann man den Darstellungen entnehmen, dass diese Art des Spielens emotionalisierender wirkt als beispielsweise Brettspiele. Diese Eigenschaften führen aber auch mögliche Schwierigkeiten mit

sich, da sich die Distanz zur Thematik, aber auch zu den Mitspieler_innen, nicht im gleichen Maße einhalten lässt.

2.1.3 Rollenspiele

Nachdem das *Drama Based Learning* vorgestellt wurde, gehe ich nun näher auf ein spezifisches Verfahren, nämlich das Rollenspiel, ein. Indem dieses als Lern- und Spielform skizziert wird, können hier auch LARP und EduLARP verortet werden.

Rollenspiel ist eine Form des Ausdrucks, die eine der oben beschriebenen theater-entlehnten Techniken darstellt. Als Rollenspiele bezeichnet man jene Simulationen, die durch die Interaktion von Menschen gestaltet werden (Ments 1985, S. 12 ff.). Jedwedes Spielen charakterisiert sich durch Verbundenheit, Freiheit und Darstellung (Hüther & Quarch 2016, S. 125), während Rollenspiele jene Spielformen umfassen, in welchen die Übernahme einer Rolle zentral ist. Mit „spielend ein anderer sein“ formulieren Warwitz & Rudolf (2016, S. 78) ein zentrales Merkmal des Rollenspiels. Inwieweit das ‚Andere‘ ein Charakter oder lediglich eine soziale Rolle ist, hängt vom Design des Spiels ab. Für bestimmte Rollenspiele wie einige Realisationsformen von Psychodrama, *Digital Interactive Storytelling* oder *Alternate Reality Games* (vgl. Kapitel 2.1.3), ist die Begriffsbestimmung um die Möglichkeit zu erweitern, sich selbst zu spielen, wenn eine Umgebung vorgegeben wird, die nicht der momentanen Wirklichkeit entspricht.

Rollenspiel ist die spielerische Gestaltung einer Situation, in welcher die Spielenden immer gleichzeitig drei Rollen realisieren: Sie sind Akteur_innen und spielen eine eigens gewählte oder zugeteilte Rolle aus; sie sind Gruppenmitglied und folgen bestimmten Regeln; sie können als Beobachter ihr Handeln und das der anderen reflektieren (Reich 2017). In der Reflexion beschäftigen sich die Spielenden unter anderem mit der Analyse der eigenen und fremden Anteile der Handlungen. Anstelle von Rollenspiel spricht man heute oft auch von Simulationen, da dieser Begriff auch für interaktive Videospiele verwendet wird. Die Abgrenzung zwischen Rollenspiel und Simulation ist daher nicht immer trennscharf vorzunehmen, denn beide Spielformen geben eine Umgebung vor und weisen Rollen zu (Sippel 2003). Maak (2011) übernimmt das Konzept der „globalen Simulation“ von Yaiche (2011) und beschreibt eine Art des Rollenspiels, in welchem die Teilnehmer_innen „so tun, als ob man an einem anderen Ort wohnt und so tun, als ob man eine andere Person sei“ (Yaiche 1996, S. 11). Ein Unterschied zwischen Rollenspiel und Simulation liegt jedoch darin, dass in Rollenspielen und auch der „globalen Simulation“ viel erfunden werden kann (und soll), während eine Simulation sich eher an der Wirklichkeit orientiert (Maak 2011).

Der Rollenbegriff wird wie bereits in Warm (1981) dargelegt vielfältig verwendet. Im Theater sind es der zugeteilte Text und die dazugehörigen Instruktionen des Regisseurs. Von der soziologischen Position ausgehend, bei der eine Rolle die Summe der bewussten und unbewussten Erwartungen ist, die an eine Position gerichtet werden, kann geschlussfolgert werden, dass jeder Mensch im Leben viele Rollen einnimmt (Warm 1981). Auf das Rollenspiel bezogen ergeben sich nach Ments (1985, S. 15ff.) drei Möglichkeiten der Rollenzuweisung: Die Rolle kann durch die sozialen Erwartungen, die an Individuum in einer bestimmten Position gestellt werden, durch diese Position hervorgegeben werden, beispielsweise Ärztin, Ehemann, Koch. Dadurch ergeben sich oft reziproke Verhältnisse, sodass der Ärztin ein Patient, dem Ehemann eine Ehefrau und dem Koch ein Gast zugeordnet wird. Zweitens sind Rollenzuweisungen durch Funktionen oder Zwecke bestimmt, wie zum Beispiel die Rolle dessen, der dafür oder dagegen ist, oder die Rolle dessen, der das untergehende Schiff rettet. Eine dritte Möglichkeit der Rollenzuweisung entsteht aus der Definition des Kontexts, in dem sich die Person befindet, beispielsweise Fußballstadion, Hundesalon, Schwimmbad. Hier ergibt sich das Rollenverhalten aus den Umweltbezügen.

Kennzeichnend für das Rollenspiel ist, dass mehrere Akteur_innen miteinander interagieren. Diese Interaktivität kann als zyklischer Prozess beschrieben werden, in welchem zwei oder mehr Teilnehmende abwechselnd zuhören, denken und handeln (Crawford 2005 in: Glock 2012, S. 6). In vielen Abhandlungen über Spiele wird zwischen Wirklichkeit bzw. Realität und Spiel bzw. einer dargestellten, fiktionalen Wirklichkeit unterschieden. Dies wirft die Frage auf, was Wirklichkeit ist und wie sich diese im Rollenspiel äußert. Goffman (1994) beschreibt den Menschen in seinem Alltagshandeln als performatives Wesen, das ständig Rollen verkörpert. Durch das fortwährende Spielen von Rollen besteht zwischen dem fiktionalen Rollenspiel und dem Alltagsverhalten der Unterschied lediglich in der Bewusstmachung der Konsequenzen, die im Spiel nur Auswirkungen auf die Fiktion haben, während das Handeln der Alltagsrollen reale Konsequenzen mit sich bringt. Auf die Inszenierung von Alltagssituationen gehe ich in Kapitel 2.2.2 im Rahmen der Darstellung performativer Kompetenzen nach Hallet (2010) näher ein. Wie von Warm (1981) für das Rollenspiel aufgezeigt, kommunizieren die Spielenden immer gleichzeitig auf der fiktiven sowie der realen Inhaltsebene. Dies lässt die Darstellung von Wirklichkeit auf diesen beiden Ebenen zu:

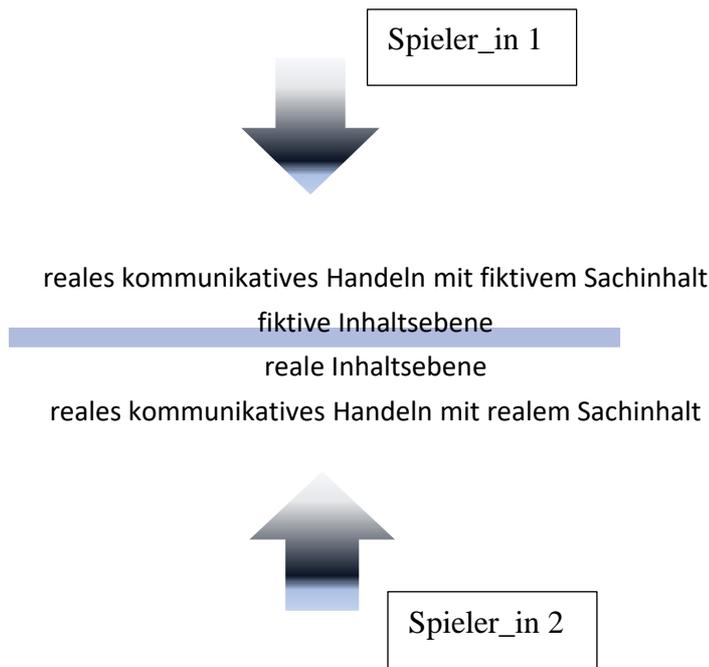


Abbildung 4: Rollenspiel als echte Kommunikationssituation. Nach: Warm (1981, S. 174)

In der Darstellung wird deutlich, dass die fiktive und die reale Inhaltsebene durch reales kommunikatives Handeln verbunden sind. Damit, so Warm (1981, S. 176), hat das Rollenspiel einen hohen Anteil an Handlungen, die die gleichen Wirkungen wie echte Handlungssituationen hervorrufen, und es kann der Ausbildung performativer Kompetenzen dienen.

Der Versuch, Rollenspiele zu kategorisieren, wurde in vielen Disziplinen schon mehrfach unternommen: Die Psychologen Stadler & Spörrle (2008, S. 184) ordnen Rollenspiele in unterschiedliche Kategorien: Imitationsspiele, Als-Ob-Spiele, freie und spontane sowie Regelspiele. Für alle Spielformen gilt:

[Eine] Rolle definiert sich in klarer Weise handlungsbezogen und ist eingebunden in einen sozialen Kontext. Für das Spiel zeigte sich, dass es als zentrale Merkmale einen Wechsel des Realitätsbezuges und eine Übungs- und Entwicklungsfunktion beinhaltet. (Stadler & Spörrle 2008, S. 184)

Schaller (2006) kategorisiert Rollenspiele nach den Dimensionen von pädagogischer versus psychologischer Zielsetzung sowie angeleiteter versus improvisierter Rollenspielformen. Warm (1981, S. 95) unterscheidet ebenfalls zwischen angeleitetem und unangeleitetem Rollenspiel, die nach ihrem Dafürhalten beide als didaktische Methode eingesetzt werden können. Es ist hervorzuheben, dass in keiner der hier erwähnten Kategorisierungen LARP oder EduLARP Erwähnung findet, auch nicht unter der Begrifflichkeit *Live-Action-Role-Playing Game* oder Live-Rollenspiel. Auch ist an dieser Stelle anzumerken, dass in vielen Beschreibungen des Rollenspiels davon ausgegangen wird, dass neben den darstellenden

Spieler_innen auch nicht spielende Teilnehmer_innen im Raum sind, die das Rollenspiel beobachten und gegebenenfalls kommentieren.

Stadler & Spörrle (2008, S. 172) beschreiben das Rollenspiel als Simulation, welche zur Stärkung bestimmter Handlungskompetenzen und zu höherer Akzeptanz führt. Damit ist Rollenspiel eine

wichtige Lernmethode. Es werden in der Regel reale, alltagsnahe Situationen simuliert. Ziel ist es dabei, dass die TeilnehmerInnen ihre sozialen, emotionalen und instrumentellen Handlungskompetenzen erweitern, indem sie z.B. kritische Situationen in der simulierten Realität an- oder nachspielen. Des Weiteren können die SpielerInnen sich in ihren jeweiligen Rollen ausprobieren, versuchen sich der Rolle entsprechend zu verhalten, und lernen, andere in anderen Rollen zu akzeptieren.

Die Autoren legen besonderes Gewicht auf die die körperliche Dimension, durch welche Erfahrungen intensiver gemacht werden und eine stärkere Wirkung entfalten: „Das Embodiment, die Verkörperung, ist ein wesentlicher und äußerst effizienter Bestandteil des Rollenspiels“ (Stadler & Spörrle 2008, S. 178). Im Rahmen der Handlungskompetenzen ist die Sprachkompetenz von großer Bedeutung: Sprachliche Kommunikation ist im kindlichen Rollenspiel grundlegend für die Spielsituation und für das Entwickeln der Spielhandlung und des –kontexts (Davidson 1996, S. 37 ff.). Sprache wird eingesetzt, um die Rollen auszuspielen, um die Rollenverteilung auszuhandeln und Requisiten zu bestimmen. Auch das Setting wird oft in einer sprachlichen, dem Spiel vorgeschobenen Situation bestimmt. Für die Spielbegleitung kann dies bedeuten, dass eben erlernte Inhalte in die Spielhandlung eingewebt werden, um sie so zu üben: „Dramatic play provides a forum for practicing current skills“ (Davidson 1996, S. 39). So können nach Branc (2018) die Mehrheit der Rollenspiele mit dem moderneren Begriff *Simulation* beschrieben werden, da die gespielte Situation inklusive ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen und des zu lösenden Problems in einem bestimmten Umfeld als realistisch akzeptiert wird – selbst wenn klar fiktionale Elemente darin vorkommen (Branc 2018, S. 50).

Bereits 1959 wiesen Mann & Mann weit gefasste Lerneffekte für das Rollenspiel nach: Das Spielen mehrerer Rollenspiele erleichtert die Rollenübernahme in weiteren Kontexten, verbessert Rollenhandeln und belebt die jeweilige Rolle im Alltagshandeln (Mann & Mann 1959, S. 67ff.). In einer weiteren frühen Darstellung wies Krappmann (1977) auf die Lernwirksamkeit von Rollenspiel bezüglich der Entwicklung von Empathiefähigkeit, der Wahrung von Rollendistanz und der Förderung kommunikativer Kompetenzen hin. Auch die Ambiguitätstoleranz, das Ertragen unterschiedlicher Interpretationen und Perspektiven

hinsichtlich der Rollendarstellung, werde geübt. Die Wirkungen des pädagogischen Rollenspiels lassen sich als motivations-, kreativitäts- und flexibilitätssteigernd zusammenfassen, was zu selbstsicherem Verhalten führen kann (Warm 1981).

Neuere Untersuchungen unter Einbindung neurobiologischer Erkenntnisse bestätigen dies und sehen außerdem in der Wiederholung bestimmter Handlungsmuster die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen:

Wir aktivieren in den Spielmomenten motorische, sensorische und affektive Muster, seien es bekannte, seien es neue. Die neu geschaffenen Muster beeinflussen alle mit diesen in Verbindung stehenden Verschaltungen, was die Neurobiologie als *Kopplung* bezeichnet [...]. Dabei wirken Muster, die öfters wiederholt und dadurch gestärkt werden, stärker handlungsleitend als nur einmalig geübte Handlungsabläufe. Dies bedeutet, dass für Rollenspiele die Wiederholung von entscheidender Bedeutung ist. (Stadler & Spörrle 2008, S. 181)

Auf die Notwendigkeit, Rollenspiele wiederholt und kontinuierlich als „Lerninstrument“ einzusetzen, um langfristigen Kompetenzerwerb sicherzustellen, weist bereits Schuster (1994, S. 87) hin. Studien belegen, dass der wiederholte Einsatz und die Intensität von Rollenspielen spätere kognitive Leistungen von Schüler_innen positiv beeinflussen (Oerter 1999, S. 24). Allerdings ist es wichtig, dass der Einsatz der Lernform vorbereitet und die Durchführung von Rollenspielen geübt wurde, und Freudenreich & Sperth (1983) dokumentieren den fließenden Übergang von spielendem Gestalten hin zu didaktischer Zielführung: „[im Rahmen des Schullandheims] war es auch möglich, kleine lustige Szenen zu gestalten, die ohne weitere Absicht gespielt wurden. Später konnte die Methode leichter für die Bearbeitung von Texten im Unterricht übernommen werden“ (Freudenreich & Sperth 1983, S. 30).

Der kommunikative Ansatz des Sprachunterrichts der 1970er Jahre führte zu verstärkter Handlungsorientierung und einem Fokus auf quasi-authentischer Sprachverwendung. Im schulischen Kontext konnte dies zur Produktion schriftlicher Dialoge führen, die dann in verteilten Rollen gelesen oder vorgeführt wurden, womit dieses Rollenspiel eine erweiterte Schreib-Leseaufgabe war. Ohne Einfühlung bleibt das Rollenspiel jedoch eine „simulierte, vorgetäuschte, zu didaktischen Zwecken nachgebaute Realität“ (Huber 2003, S. 57). Da aber authentische Kommunikationssituationen wenig vorhersagbar und komplex sind, wurden Rollenspielformen entwickelt, in welchen die Lernenden unvorbereitet agieren müssen und den kreativen Sprachgebrauch trainieren. Einerseits wurden diese Rollenspielformen aus anderen Fachbereichen wie der Psychologie oder der Theaterpädagogik entlehnt und für den Sprachunterricht handhabbar gemacht, wie zum Beispiel das Psychodrama oder das Tischrollenspiel. Im anderen Fall wurden bestimmte Verfahren explizit für den

Sprachunterricht entwickelt, wie das sprachdidaktische Rollenspiel – natürlich unter Einbezug bereits bestehender Rollenspiel- und Theaterformen wie dem *Forumtheater* nach Boal (siehe hierzu Kapitel 2.1.3).

Das didaktische Potential von Rollenspiel als Lernform wird von Ments (1985) hauptsächlich im sozialen und geisteswissenschaftlichen Bereich gesehen, da sich zwischenmenschliche Beziehungen und individuelle Haltungen gut darstellen lassen und allgemeine Kommunikationsfähigkeiten entwickelt werden. Mehr als andere Spielformen ermöglichte das Rollenspiel „die Fähigkeit zum Anschluss an die Außenwelt“ und fördere die Motivation der Lernenden (Ments 1985, S. 23). Kiper & Mischke (2008) heben ebenfalls die „Entwicklung kommunikativer und sozialer Fertigkeiten, Entwicklung einer Metaperspektive auf gesellschaftliche Rollen“ (Kiper & Mischke 2008, S. 124) hervor, und ergänzen diese um die Aspekte „Erfahrungen machen und auswerten, Problemlösen; Inszenierung von Sachverhalten, Problemen, Konflikten mithilfe des Spiels“ (ebenda). Rollenspiel wird als wichtiges Werkzeug bei „verschiedenen instrumentellen Kompetenzen und zur Analyse von Einstellungen und Werten“ (Kiper & Mischke 2008, S. 136) gesehen. Ments (1985) sieht die besondere Entfaltung des Potentials im kommunikativen Bereich und damit in der Übung von Sozialverhalten. Als mögliche Themenschwerpunkte schlägt er zum Beispiel Macht und Autorität, Moral und Gesellschaft, Normen und Werte vor (Ments, 1985, S. 26ff.).

Auch mit pädagogischer Zielsetzung können Rollenspiele als freudvoller Spielprozess empfunden werden. Sind Interpretations- und Gestaltungsspielraum gegeben, ist das Rollenspiel „eines jener Spiele, die Menschen glücklich und lebendig machen“ (Hüther & Quarch 2016 S. 138). Improvisation kommt dabei eine wichtige Funktion zu, denn dann könne man nicht mehr passiv konsumieren, wie dies bei vielen kommerziellen Spielen der Fall sei (dies., S. 158ff.).

Die für alle als Spiele mit pädagogischer und didaktischer Zielsetzung wichtige Prämisse, diese Ziele nicht der Gestaltungsfreiheit überzuordnen, gilt für Rollenspiele wie für andere Spielformen auch, da dies negative Auswirkungen auf das Engagement der Lernenden haben könnte (Stadler & Spörrle 2008, S. 87). Zu viel spielerischen Charakter sollte das Rollenspiel aber auch nicht haben, da dies als Mangel an Ernsthaftigkeit gelten und in „Disziplinlosigkeit“ (Ments 1985, S. 23) münden könnte. Weiterhin müsse ein klarer Rahmen gesteckt werden, da „leicht Affekte wie Angst, Peinlichkeit und Scham“ (Stadler & Spörrle 2008, S. 171) entstehen. Bohle konkretisiert den klaren Rahmen und führt aus, dass der „eröffnete ‚Spiel-Raum‘ klaren Regeln unterliegen, ansonsten aber frei von Sanktionen und Korrekturen“ sein sollte (Bohle 2011, S. 10). Hüther & Quarch (2016, S. 138) sehen in Rollenspielen die Möglichkeit, andere

als die bekannten Rollen auszuprobieren, heben aber hervor, dass sich nur mit Masken und Verkleidungen der Rollenschutz entfaltet und somit Voraussetzung für die Entfaltung des Potentials der Spieler_innen ist.

Das Potential der pädagogischen Lernform Rollenspiel wird vor allem in der Schulung von sozialer, sprachlicher und Selbst-Kompetenzen gesehen. Als lernerzentrierte Lernform, in welcher dem/der Spielenden Gestaltungsfreiraum sowie die Gestaltung lebensnaher Themen gestattet wird, wirkt sie motivierend. Nachteile sind vor allem die schwierige Kontrollierbarkeit des Gespielten und Gelernten bzw. der erreichten Lernziele, die irreführende Vereinfachung von Sachverhalten, der hohe Aufwand sowie die Qualifikationen von Spielleitung und Lernenden (Ments 1985, S. 23ff.). Auch gut ausgebildeten Spielleiters hervor, der sowohl die Methodik beherrscht, als auch bereit ist, selber teilzunehmen, und über Gruppen- und Selbstkenntnis verfügt (ders., S. 29ff.).

Als Voraussetzungen für eine zielführende Umsetzung lassen sich damit folgende Punkte synthetisieren: Eine intensive Vorbereitung und die bewusste thematische Auswahl und Rollenverteilung gehen dem Spiel voraus. Ebenso wird die Möglichkeit zur Kostümierung gegeben. Die Spielleitung ist qualifiziert und bietet nicht nur ein einmaliges Rollenspiel an, sondern setzt die Methode wiederholt ein.

Wie Warm (1981) erstellt auch Ments (1985) einen Ablauf für schulische Rollenspiele, der dem Dreischritt Vorbereitung, Spiel und Nachbereitung folgt und an dessen Anfang die Entscheidung steht, welche curricularen Lernziele angestrebt werden sollen. Dieser Dreischritt erleichtert das Verständnis von *in-game* und *off-game* Situationen und damit die Rolleneinfindung. Möglicherweise sollte die Spielleitung vor der Nachbereitung eine Entlassungsphase stattfinden lassen, in welcher die Spielenden aus ihren Rollen herausgeführt werden, um eine „reflektierte Metaebene“ (Reich 2017) einzunehmen und sich von dem Rollenverhalten zu distanzieren.

Den Abschluss eines Rollenspiels bilden Auswertung sowie Folgeaktivitäten, die in Verbindung mit dem Spiel stehen. Ments (1985) schließt dabei nicht aus, dass das Rollenspiel selber auch als Überprüfung oder Test eingesetzt werden kann (Ments 1985, S. 35). Die Auswertungsphase soll die Schüler_innen emotional auffangen, das Beobachtete bündeln und dieses zu den beabsichtigten Zielen in Beziehung setzen sowie neue Aspekte und damit einen Plan für zukünftiges Lernen ausarbeiten (1985, S. 112 ff.). Bohle (2011, S. 15) schlägt eine Reihe von Feedbackmethoden vor, die grundsätzlich nicht bewerten und zurechtweisen, sondern konkret, beschreibend und einladend sind. Die hier genannten Aspekte bezüglich der

Struktur zusammenfassend ist ein pädagogisch-didaktisches Rollenspiel folgendermaßen aufgebaut:

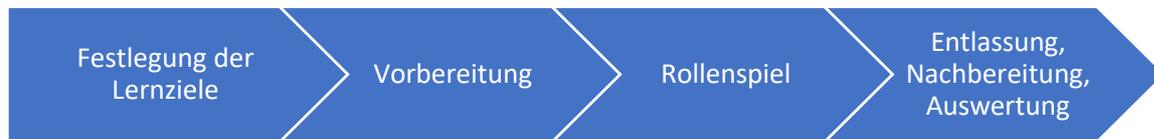


Abbildung 5: Struktur eines Rollenspiels

Es ist demnach festzustellen, dass das zu pädagogischen Zwecken eingesetzte Rollenspiel ein *Serious Game* ist, da es bestimmte Lernziele verfolgt. Es ist ein regelgeleitetes Spiel im Sinne von *Game*, weil bestimmte Mechanismen die Offenheit begrenzen und die Interaktion regulieren. Außerdem wird es unter einer klaren Zielsetzung durchgeführt. Wird das Rollenspiel von einem ausgebildeten Spielleiter eingeführt, geübt und kontinuierlich eingesetzt, so wirkt es auf die Lernenden motivierend und kompetenzentwickelnd und fördert durch Rollenbewusstsein und Ambiguitätstoleranz selbstsicheres Verhalten. Schwierigkeiten können durch den hohen Aufwand, die zeitlich-räumliche Begrenzung und irreführende Vereinfachungen entstehen. Insbesondere die Überprüfbarkeit von Erreichen der Lernziele stellt eine Herausforderung dar. Im Verlauf strukturiert sich ein Rollenspiel in jeweils klar voneinander abgetrennte Vorbereitungs-, Spiel- und Nachbereitungsphasen.

Nachstehend werden acht unterschiedliche Ausprägungen des Rollenspiels vorgestellt, die im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich mit unterschiedlichen Lernzielen eingesetzt werden. Ohne Anspruch an Vollständigkeit gibt die Auswahl einen Überblick über häufige Rollenspielformen im pädagogischen Bereich, wobei auch das psychologische Rollenspiel tangiert wird. Diese vorliegende Auswahl wird außerdem damit begründet, dass später eine Abgrenzung von EduLARP zu ähnlichen Lern-Spiel-Formen stattfinden soll. Deshalb weisen die beschriebenen Rollenspiele in einem oder mehreren Merkmalen Nähe zu LARP oder EduLARP auf.

Jeux dramatiques

Die Spielform geht auf Impulse des Franzosen Leon Chancerel um 1936 zurück, der die Identifikation mit unterschiedlichen Rollen als Grundbedürfnis des Menschen verstand. Bei den *Jeux dramatiques*, im Deutschen auch *Ausdrucksspiele* genannt, handelt es sich um eine sehr freie Variante des Rollenspiels, die seit Beginn der 1970er Jahre auch im deutschsprachigen

Raum entwickelt wurde (Frei 1990). Mittlerweile werden die *Jeux dramatiques* als Kunst- und Therapieform sowie in der Pädagogik zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung angewendet (Seidl-Hofbauer 2009).

Die Spielenden wählen ihre Rollen eigenständig, kostümieren sich und begeben sich nach einem von der Spielleitung ausgeführten Gongschlag in die Spielphase. Diese findet in improvisierter Interaktion mit Fokus auf körperlichem und mimischem Ausdruck statt, sodass ausschließlich mit nonverbalen Mitteln kommuniziert wird. Hierin wird unter anderem die Abgrenzung zum Theater gesehen: „Im Unterschied zum Aufführungstheater arbeiten sie ohne eingeübte Rollen, ohne Sprache – jedoch mit Lauten, ohne Zuschauer und ohne Wertung“ (Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques Deutschland e.V.).¹⁰ Im Voraus geplante Eingriffe seitens der Spielleitung finden nicht statt, sondern das Spiel folgt der inneren Dynamik der Teilnehmenden. Allerdings kann die Spielleitung das Spiel verbal begleiten und beispielsweise äußern, was er oder sie sieht. Die Spielphase beginnt und endet mit einem Gongschlag. Abschließend werden unter Moderation der Spielleitung die Spielerfahrungen verbalisiert und diskutiert. Die thematischen Schwerpunkte des Spiels finden sich in den Problemen des Alltags der Teilnehmenden, es können aber auch Märchen oder Sagen sowie Bibelgeschichten und Bilder gestaltet werden.

Das Ausdrucksspiel kann zur Zielsetzung haben, Einfühlungsvermögen, Selbstwahrnehmung und Kommunikationskompetenzen durch die Übernahme von unbekanntem Rollen zu schulen und kann so Entwicklungsprozesse anstoßen. Insbesondere für die Grundschulpädagogik wurde diese Spielform mit dem Schwerpunkt der kreativen Gestaltung von Märchen, Erzählungen und Bildern aufbereitet (Seidl-Hofbauer 2009).

Psychodrama und Soziodrama

Das Psychodrama wurde Anfang des 20. Jahrhunderts von dem Wiener Psychiater J. Moreno entwickelt und ist die dramatische Darstellung von persönlichen oder allgemeinen Konflikt- und Entscheidungssituationen. Das Soziodrama, ebenfalls von Moreno entwickelt, fokussiert dagegen weniger das Individuum, sondern wird für die Darstellung von Gruppenbeziehungen oder -konflikten eingesetzt. Um den Grundbedürfnissen des Menschen nach Spontaneität und Kreativität zu entsprechen, haben die Spielenden großen Gestaltungsspielraum. Die Zielsetzung eines Psychodramas variiert je nach Bedarf und umfasst diagnostische und therapeutische Ziele, wobei die Annahme, dass das Nachspielen von Wirklichkeit eine

¹⁰ <http://www.arge-jeux-dramatiques.de/leitbild.htm>

befreiende Wirkung hat, zentral ist (Moreno 1970 [1924]). Im schulischen Kontext eingesetzt entsteht das Potential eines handlungsorientierten Ansatzes mit Möglichkeiten der Generalisierung einzelner Konfliktsituationen, wobei Schuster aber auch auf die Gefahr hinweist, die Intimsphäre der Lernenden verletzen zu können (Schuster 1994, S. 91). Über das Psychodrama erhielt das Rollenspiel Einzug in die Pädagogik und damit in die Schule (Reich 2017).¹¹

Forumtheater

Eine weitere interaktionistische Theaterform, die politisch motiviert entwickelt wurde, ist das *Forumtheater* nach Boal, der seit den 1970er Jahren bis Anfang des 20. Jahrhunderts Brecht'sche Verfremdungstechniken weiterentwickelte und die Zuschauenden intensiv involvierte. Die Trennung zwischen Schauspielenden und Publikum wird hierbei aufgehoben, indem das Publikum direkt in das Geschehen eingreifen oder alternative Handlungsvorschläge machen kann, in bestimmten Fällen werden Umstehende auch unfreiwillig zu Akteur_innen. Um eine breite Öffentlichkeit und auch eine weniger gebildete Schicht zu erreichen, werden öffentliche Plätze oder Kirchen als Aufführungsorte gewählt. Für das didaktische Theater (Boal et al. 1979, S. 20) werden Stücke des konventionellen Theaterrepertoires so bearbeitet, dass aktuelle gesellschaftliche Widersprüche deutlich werden. Meistens aber entbehren die Verfahren Boals eines Skripts und basieren auf improvisierter Umsetzung spontan festgelegter oder im Voraus bestimmter Inhalte. Im Zuge des unsichtbaren Theaters (Boal et al. 1979, S. 34) werden Alltagsszenen an allgemein zugänglichen Orten gespielt, ohne dass markiert wird, dass es sich um eine Inszenierung handelt. Wenn Passanten in das Geschehen eingreifen, werden sie selbst zu Akteur_innen. Im Anschluss an die gespielte Szene finden Diskussionen über das Gespielte und deren Allgemeingültigkeit als Abbild gesellschaftlicher Probleme statt. Boal schlägt unter anderem vor, durch den Tausch bestimmter Rollenattribute wie Krawatten oder Waffen bestimmte soziale Rollen zu verfremden, um anschließend ihre Handlungen zu diskutieren (Boal et al. 1979, S. 61f.). Boals Zielsetzung lässt sich mit der Bewusstmachung von Machtverhältnissen, die an soziale Rollen gebunden sind, umschreiben. Jede_r Zuschauende kann sich an diesem Prozess aktiv beteiligen, eine Rolle darstellen und so die dargestellte Wirklichkeit mitgestalten. Es geht weniger um das Erzählen einer kohärenten Geschichte oder um eine bestimmte Ästhetik, sondern um Volksbildung und -aufklärung.

¹² <https://www.model-un.de/de/was-ist-mun/>

Die Übungen, die heute in der schulischen Bildung hauptsächlich zum Einsatz kommen, zielen auf Bewusstmachung bestimmter Missstände und damit auf Verhaltensänderungen ab und sollen Kritikfähigkeit, Emanzipation, Mündigkeit und Selbstbestimmung ausbilden (Schuster 1994, S. 128). Die unterschiedlichen Verfahren nach Boal sind in der Schule unter anderem zur Verbesserung kommunikativer Kompetenzen einzusetzen, da das freie Sprechen und die Umsetzung von Inhalten und Gefühlen ins Mimische geübt wird (Schuster 1994, S. 124ff.).

Planspiel

Planspiele sind problembasierte Simulations- und Rollenspiele, in welchen Realitäten erlebbar und Prozesse sichtbar gemacht werden. Planspiele beziehen sich auf eine „gesellschaftlich-institutionelle Wirklichkeit“ (Schuster 1994, S. 94). Ziel ist es, Abläufe darzustellen oder komplexe Systeme zu modellieren. Verhalten, Strategien und Prozesse werden nachgespielt und so mit ihren einzelnen Instanzen nachvollzogen. Primär geht es dabei um das Verstehen vielschichtiger Inhalte und weniger um emotionales Sich-hinein-versetzen in bestimmte Rollen. Planspiele werden häufig im Unterricht eingesetzt, vornehmlich im sozialkundlichen, politischen oder wirtschaftlichen Bereich. Auch für die Bereiche Umwelterziehung und Geographie werden viele Planspiele entwickelt.

So werden beispielsweise in Unternehmensplanspielen „Wechselwirkungen wirtschaftlicher Zusammenhänge erlebbar“ (Müller-Kreiner 2017, S. 59), indem komplexe Vorgänge vereinfacht werden. Ein anderes Beispiel für ein Planspiel ist *Model United Nations*, in welchem die Arbeit der UN nachgestellt wird.¹² Die Teilnehmenden verschiedener Universitäten nehmen die Rollen von Diplomaten verschiedener Länder ein, die in der UN repräsentiert sind. Dabei vertreten sie ein Land, das in Wirklichkeit nicht ihr eigenes ist. In Diskussionsforen werden Resolutionsentwürfe zu aktuellen Themen erarbeitet, über die in der simulierten Vollversammlung der Vereinten Nationen abgestimmt wird.

Planspiele können wie ein Rollenspiel unter Einbeziehung der körperlichen Ebene stattfinden oder aber wie ein Brettspiel eher sitzend gespielt werden. Auch können Planspiele digital umgesetzt werden. Der Fokus eines Planspiels liegt auf dem Prozess und nicht dem Ergebnis, gleichwohl sind Einbeziehung mehrerer Sinnesebenen sowie nachfolgende Transferprozesse in die Realität Bestandteil dieser Spielform. Die Nachbereitung nach Abschluss des Spiels trägt zu der Übertragung und Einbettung des Gelernten in die Lebensrealität des Einzelnen bei (Müller-Kreiner 2017, S. 60f.). Planspiele können aufgrund ihrer Konstruktionsprinzipien mit

¹² <https://www.model-un.de/de/was-ist-mun/>

Serious Games gleichgesetzt werden, wobei die Herausforderung wie in anderen Spiel- und Rollenspielformen auch in der Überprüfung des tatsächlich gelernten besteht: „Dem Lerner steht es frei zu lernen. Ungezwungen und selbstgesteuert bewegt er sich durch das Spiel und lernt dabei was ihn interessiert“ (Müller-Kreiner 2017, S 68.).

Globale Simulation

Bei der *Globalen Simulation* handelt es sich um ein Unterrichtsmodell, in welchem die Lernenden im Fremdsprachenunterricht einen fiktiven Mikrokosmos erschaffen, in dem sie selber mit fiktiven Identitäten auftreten (Maak 2011). Diese aus Frankreich stammende, handlungsorientierte Fremdsprachenlehr- und lernmethode wurde in den 1980er Jahren entwickelt und zielt darauf ab, die Neugier der Lernenden zu verstärken, die eigene Identität zu kontrastieren oder zu spiegeln und „den kreativen, selbstbestimmten Umgang mit der Fremdsprache“ (Maak 2011, S. 555) zu ermöglichen. Wenn auch nicht explizit für die Fremdsprachendidaktik entwickelt, werden *Globale Simulationen* heute hauptsächlich im Fremdsprachenunterricht eingesetzt (Sippel 2003, Maak 2011) und dienen in diesem Kontext nicht nur der Sprechpraxis, sondern auch der Textproduktion, die fiktional eingebunden ist (Sippel 2003, S. 80). Viele Einzelaktivitäten werden in einem Narrativ gebündelt und bilden das Gesamtprojekt, das schriftlich dokumentiert wird, beispielsweise in einer Wandzeitung oder einem Theaterdrehbuch (ebenda). Damit rückt die *Globale Simulation* in die Nähe der in England für den Fremdsprachenunterricht entwickelten *Storyline*, ist aber weniger gelenkt und ermöglicht den Lernenden Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich „der Ziele, Inhalte sowie der Arbeitsformen und ihrer zeitlichen Abläufe“ (Sippel 2003, S. 102).

Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zu ähnlichen Methoden ist, dass die Simulation über einen langen Zeitraum entwickelt und umgesetzt wird und dass die Rollen über reine Funktionen hinaus gehen. Es werden zwischen 35 und 70 Unterrichtsstunden veranschlagt (Maak 2011, S. 553), in welche die Erarbeitung von Identität und Setting, die Vorbereitung des Materials und das szenische Umsetzen einzelner Handlungssituationen fallen. So wie die Organisation der Phasen flexibel ist, kann variieren, ob das Setting eher realistisch oder imaginär ist und ob die Handlungsorte wechseln (Yaiche 1996). Der Handlungsverlauf einer Globalen Simulation bleibt „weitgehend unvorhersagbar, denn die persönlichen Interessen und Mitteilungsabsichten der agierenden Schülerinnen und Schüler beeinflussen die stattfindenden Interaktionsprozesse“ (Sippel 2003, S. 102). Als Vorzüge dieser Unterrichtsmethode werden vor allem die intensive Sprechpraxis und der

Abwechslungsreichtum hervorgehoben, während der zeitliche Aufwand als eher nachteilig eingeschätzt wird (Maak 2011, S. 563).

Tischrollenspiel

Das in den 1970er Jahren entstandene Tischrollenspiel wird mit vielen unterschiedlichen Bezeichnungen bedacht. Auf Englisch *Pen and paper role playing* genannt, wird es auch als *interaktives Storytelling* bezeichnet. Mitunter wird es auch „Sitztheater“ (Bubenheim 2015, S. 179) genannt, was darauf hinweist, dass die Spielform im Sitzen ausgeführt wird. Zentrales Merkmal der Abgrenzung zu anderen zeitgenössischen Rollenspielen, die im Rahmen der Freizeitgestaltung gespielt werden, ist die analoge Spielgestaltung ohne digitale Endgeräte.

Einer der Teilnehmenden übernimmt die Rolle der Spielleitung und bereitet das Spiel vor. Diese Spielleitung erzählt die Rahmenhandlung, während jede_r der Teilnehmenden einen Charakter oder eine einfache Rolle kreiert und berichtet, was dieser widerfährt. Würfel werden eingesetzt, um Ausgänge von Kämpfen und Schlachten zu bestimmen. Ursprünglich ist der Themenschwerpunkt der Tischrollenspiele im Fantasy-Bereich angesiedelt, kann aber beliebig auf andere Genres erweitert werden. Jedes Spiel besteht aus vielen Runden und jede Runde folgt einer klaren Struktur.

Bisher finden sich keine Nachweise für den Einsatz von Tischrollenspiel in der schulischen Bildung. Das pädagogische Potential des Tischrollenspiels jedoch wird von Bubenheim (2015, S. 188ff.) vor allem in der Stärkung des Selbstwertgefühls, der Emotionalisierung und damit in der Förderung intrinsischer Motivation gesehen. Der Gruppenzusammenhalt wird durch Kooperationsprozesse gestärkt, denn viele Abenteuer müssen miteinander und nicht gegeneinander bestanden werden. All dies erhöhe die Lernbereitschaft und führe zu intensiver Auseinandersetzung mit hochkomplexen Inhalten und Wertungssystemen.

Mittels Tischrollenspiel können historische Systeme oder Romane aufgegriffen und erlebbar gemacht werden (Bubenheim 2015, S. 189). Für den schulischen Einsatz jedoch sieht Bubenheim (2015, S. 191) das Problem zeitlicher Begrenzung und schlägt ein fächerverbindendes Modell vor, in welchem jedes Fach für die Erarbeitung einer Komponente zuständig ist: die Rollenbiographien werden im Deutschunterricht geschrieben, die musikalischen Leitmotive im Musikunterricht bestimmt und die historische Situation im Geschichtsunterricht erarbeitet. Die Spielphase könne dann außerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfinden und Bubenheim skizziert das Modell eines Fachunterrichts, der in außerschulischen Spielphasen zusammengeführt wird.

Reenactment

Reenactments sind Inszenierungen konkreter geschichtlicher Ereignisse, die aufgrund historischer Quellen möglichst originalgetreu nachgestellt. Auch Gedanken und Intentionen der Beteiligten sollen durchgespielt werden. Ziel ist es demnach, nicht nur darzustellen, was passiert ist, sondern nach dem Gründen für Ereignisse zu suchen und nach Robert George Collingwood ist *Reenactment* eine Möglichkeit für wissenschaftliche Geschichtsvermittlung (Dray 1995).

Anders als *Living History*, *Histotainment* oder LARP legt *Reenactment* weniger Wert auf Unterhaltung denn auf Authentizität und Wissenschaftlichkeit. Beispielsweise soll nur mit Gegenständen agiert werden, die unter Belegung wissenschaftlicher Quellen an jenem Ereignis zum Einsatz kamen. Die Inszenierung soll kohärent im Sinne einer nachvollziehbaren Erzählung und konsistent mit historischen Belegen und Funden sein. Im deutschen Bildungsbereich sind *Reenactments* weniger etabliert als in den USA.

Alternate-Reality-Games

Alternate-Reality-Games, auch ARGs genannt, vermischen die Ebenen von fiktiven Ereignissen und realen Erlebnissen und stellen die Wirklichkeit dar, in welcher bestimmte Faktoren verändert oder hinzugefügt wurden. Die Teilnehmenden bewegen sich in ihrem gewöhnlichen Umfeld, in welchem jedoch Dinge geschehen, die inszeniert sind und sie zu neuen Handlungen verleiten. Da es sich um einen Sammelbegriff für viele digitale und analoge Spielformen handelt, kann das verbindende Merkmal in der gemeinsamen Aktivität des Problemlösens gesehen werden (Kim et al. 2009). In analogen ARGs bereitet eine Spielleitung in Zusammenarbeit mit NPCs (vgl. *LARP Glossar*, Anhang I) die Handlung und bestimmte Wendungen vor.

Existierende ARGs, die deutschlandweit in der schulischen und außerschulischen Bildung gespielt werden, thematisieren unter anderem Themen aus den Bereichen Umweltschutz, Extremismusprävention oder Medienkritik.¹³ In *Projekt Prometheus* beispielsweise bekommen die Teilnehmenden eine Vielzahl von Aufträgen, mittels welcher sie Informationen zu einem fiktiven Anschlag auf die Demokratie sammeln. Der Unterschied zwischen diesen ARGs und LARPs ist, dass die Teilnehmenden sich selbst spielen und keine Rollen bekommen (Springenberg & Steinbach 2009, S. 53). Auch sollen alle fiktiven Elemente möglichst real und plausibel erscheinen: „Um die Spielwelt möglichst dicht, möglichst realitätsnah zu halten, muss auf alles verzichtet werden, was den Teilnehmern offenbart, dass es sich um ein inszeniertes

¹³ <http://waldritter.org/innovative-methoden/alternate-reality-game/>

Spiel handelt“ (Springenberg & Steinbach 2009, S. 50). Ziel dieses Spiels ist Stärkung der Kritikfähigkeit und Vermittlung von Kenntnissen über das demokratische System: „Themen, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden, werden auch im Spielverlauf kontrovers behandelt. Die imaginäre politische Situation und die eigene Position darin sollen analysiert werden, um daraus Konsequenzen zu ziehen.“ (Springenberg & Steinbach 2009, S. 54). *Alternate-Reality-Games* können sinnvoll für den Bildungsbereich genutzt werden, um kollektives Problemlösen und soziales Engagement zu fördern (Kim et al. 2009).

Process Drama

Bei dieser Form des Rollenspiels handelt es sich um eine in einem fiktiven Setting konstruierte Lernsituation: Lernende und Lehrende gehen gemeinsam immer wieder in die Rolle, um ohne Skript und Textvorlage aus dem Charakter heraus Situationen, Probleme, Themen oder Ideen zu erkunden. Fortwährend entstehen neue Spielsituationen, auf welche alle Beteiligten zu reagieren haben. Der Lehrkraft als Spielleitung steht es zu, die Konflikte zuzuspitzen und die Positionen der Charaktere in Konfrontation zu bringen. In nachfolgenden Diskussionen werden die Wirkungen des Perspektivenwechsels diskutiert und die Unterschiede zwischen den Positionen des gespielten Charakters und der eigenen Spielerpersönlichkeit herausgearbeitet. Das *Process Drama* entstand in den 1970er Jahren in Großbritannien und wurde als Methodologie maßgeblich von Dorothy Heathcote und Gavin Bolton entwickelt (Heathcote & Bolton 1995). Als eine Variante kann das *Mante of the Expert* – Konzept verstanden werden, in welchem die Lernenden fächerübergreifend und über mehrere Wochen hinweg sich den Status eines Experten oder einer Expertin erarbeiten. Aus funktionalen Rollen heraus agierend entstehen in Settings wie Fabriken oder Behörden soziale Kohäsionen oder Spannungen (Sayers 2011).

(Digital) Interactive Storytelling

Storytelling ist ursprünglich Geschichten-Erzählen: Eine Person erzählt als mimisch-gestisch gestützten, eindrucksvollen Vortrag eine Geschichte, während eine oder mehrere Personen zuhören (Hellwig 1992). Interaktiv wird Geschichtenerzählen entweder durch Anpassen der Geschichte an das Publikum oder durch abwechselnde Übernahme der Erzählerrolle, womit sich das interaktive Geschichtenerzählen von dem nicht-interaktiven wie z.B. einem Buch oder einem Film darin unterscheidet, dass die erzählte Geschichte variiert, je nachdem wer das Publikum ist. Damit kann auch LARP zu *Interactive storytelling* zählen: „People engage in

interactive storytelling, for example, in (live action) role-playing games, improvisational theatre [...] tour guiding, and teaching” (Smed 2014, S. 22).

Mit der Verbreitung digitaler Medien und damit neuen Möglichkeit der Partizipation kam die Möglichkeit auf, gemeinsam Geschichten zu erzählen, ohne dass man sich in physischer Nähe voneinander befindet. Die Begrifflichkeit *Interactive Storytelling* wird heute hauptsächlich unter Einbeziehung der digitalen Ebene gebraucht und wird auch ohne den Zusatz ‚digital‘ beschrieben als „computer-based interactive entertainment media that allow users to intentionally influence a non-linear narrative, mediated by a storytelling engine” (C. Roth 2015, S. 167). Digitale *Interactive Storytelling*-Systeme (auch IDS-Systeme genannt) konstituieren sich immer aus einem Autor, der eine Welt kreiert, Charakteren, die sich in dieser Welt befinden, sowie *usern* (auch *players* oder *participants* genannt), die mit dieser Welt interagieren (Smed 2014, S. 22). Der Unterschied zwischen Formen des Geschichten-Erzählens wie im Theater oder im Buch ist, dass bei diesen Formen der Autor eine Geschichte konstruiert und präsentiert, die von einem Zuschauer (*spectator*) rezipiert und erlebt wird. Im *Interactive Storytelling* ist der oder die User_in am Schaffensprozess der Geschichte beteiligt und kann Einfluss nehmen auf das Handeln der Charaktere und auf Ereignisse, die in der Geschichte vorkommen. Damit wird die Geschichte nicht nur aktiv mitgestaltet, sondern mündet auch in einem individuellen Produkt, das für jede_n User_in anders ist. Studien belegen, dass der Einfluss auf den Spielverlauf, bei C. Roth als *global agency* bezeichnet, und damit auf das Narrativ die Spielfreude der User_innen steigert (C. Roth 2015, S. 127.)

Es existieren digitale Bausteinkästen für den schulischen Gebrauch, mit welchen die Lernenden alleine oder in der Gruppe Geschichten konstruieren können. Die Endprodukte sind nicht mehr unbedingt interaktiv, aber der Entstehungsprozess der Geschichten ist es. Dadurch werden *Literacy* und *Media Literacy* geübt:

Storytellers become proficient not only at using the technology – such as recording soundtrack, using editing software, and digitizing analog content – but also in vocalizing experiences, expressing ‘self’ and documenting their personal histories. They research, write, share and listen. [...] the creation of digital stories fits with the model of construction and inquiry. (Kidd 2017, S. 227)

Der Einsatz von *Interactive Storytelling* im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich findet kaum Belege. Die Ursache kann in der zeitintensiven Aneignung der Programme sowie in der Ausrüstung mit Hard- und Software für alle Lernenden gesehen werden (Kidd 2017, S. 228). Doch vereinzelt finden sich didaktisierte Spiele: In Amerika setzte die US-Armee solche Spiele beispielsweise mit dem Ziel kultureller Aufklärung ein. Die Charaktere der Simulation

sind amerikanische Soldaten, die mit Einwohnern eines afghanischen Dorfes interagieren. Die User sollen aber nicht nur die Soldaten steuern, sondern auch angeben, wie sie die Wirkungen der Handlungen und das Auftreten dieser auf die afghanische Bevölkerung wahrnehmen (C. Roth 2015, S. 28f.).

Mit der Darstellung von *Interactive Storytelling* wird der Überblick über eine Vielzahl von Rollenspiel-Realisationen abgeschlossen. Dabei wurden Rollenspielformen betrachtet, die im Freizeitbereich zur Unterhaltung stattfinden, wie zum Beispiel das Tischrollenspiel. Das Psychodrama dagegen ist eine Rollenspielform, die für die Psychotherapie entwickelt wurde, und das *Forumtheater* hat klar formulierte politische Aufklärungs- und Bildungsabsichten. Allen Rollenspielmanifestationen ist gemeinsam, dass eine Rolle gestaltet wird. Dabei kann es sich sowohl um fremde, unbekannte Rollen handeln, als auch um solche, die man aus der eigenen Lebensrealität kennt. Nicht alle der hier vorgestellten Formen finden in die schulische oder außerschulische Bildung Einzug. Ihre Darstellung ist jedoch wichtig, um in der Analyse des Materials Alleinstellungsmerkmale von EduLARP herauszuarbeiten.

2.2 Deutschunterricht

Da die vorliegende Arbeit unter anderem die Zielsetzung hat zu klären, wie EduLARP im schulischen Deutschunterricht eingesetzt werden kann, soll zunächst unter Heranziehung fachdidaktischer Positionen sowie der Bildungsstandards erörtert werden, wie die Zielsetzungen desselben abgesteckt werden können. Dafür werden die Aufgaben von Schule in Deutschland betrachtet, um den Deutschunterricht in diesen Kontext einzuordnen.

Lernprozesse in der Schule haben die Zielsetzung, Jugendlichen zu helfen, zu mündigen Erwachsenen zu werden, die durch umfassende Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft agieren können (Kiper & Mischke 2008, S. 232 ff.). Nach H. Roth (1971) zeichnet sich der mündige Erwachsene durch Teilhabe und Handlungsfähigkeit aus und zeigt die Fähigkeit zu problemlösendem Denken und der Motivation zu lebenslangem Lernen. Die Aufgaben der Schule sind damit vielfältig und mannigfaltig. Laut Kultusministerkonferenz (2005, S. 7) soll Schule

Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i.S. von Kompetenzen) vermitteln, zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen, zu Freiheit und Demokratie erziehen, zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken, zur Wahrnehmung von

Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen, [und] über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren.

In der Vielfalt und Spannbreite der Zielsetzungen spiegeln sich die Herausforderungen der pluralistischen Gesellschaft wieder. Allem voran stehen einerseits die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sowie andererseits die Befähigung zu selbstständigem Handeln und kreativer Tätigkeit, was als eine Ausgewogenheit von Lehr- und Lernprozessen gelesen werden kann. Kindern und Jugendlichen soll einerseits ein differenziertes Wissen bereitgestellt werden, das zu einer soliden Ausbildung von Kulturtechniken und Kompetenzen führt. Zugleich müssen sie aber auch Sinn und Konsequenzen des eigenen Handelns erfahren, erproben und bewerten (Braun 2011, S. 261), was individualisiertes, erfahrungsbasiertes Unterrichten erfordert.

2.2.1 Kompetenzerwerb

Die Kultusministerkonferenz (2005) bezeichnet in der vorangestellten Beschreibung schulischen Lernens Fähigkeiten als Kompetenzen. Auch im Diskurs um EduLARP wird Kompetenzerwerb vielfach erwähnt, weshalb es angebracht ist, diesen Prozess zu erörtern. Weinert (2001, S. 27) berücksichtigt bei der Kompetenzdefinition auch die erforderlichen Voraussetzungen dafür, dass Fähigkeiten zum Einsatz gebracht werden:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Kompetenzen können als Zusammenspiel von Wissen, Werten und Fähigkeiten verstanden werden, die erst durch den Willen des Einzelnen zur Anwendung kommen: „Individuelle Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert“ (Erpenbeck & Heyse 2007, S. 468). Kompetenzentwicklung basiert unter anderem auf Erlebnislernen, situierem Lernen und Erfahrungslernen und schließt jeweils Handlungen mit ein (Lorber & Schutz 2016, S. 34). Dieser Aspekt ist insofern wichtig, als Rollenspiele wie bereits dargestellt in den Kontext erlebnis- und erfahrungsbasierten Lernens eingebettet werden.

Um einzukreisen, welche Kompetenzen entwickelt werden sollen, damit der Unterricht entsprechend lernwirksam gestaltet werden kann, werden Lernziele gesetzt. Lernziel definiert sich nach Düsing (2016, S. 53f.) als ein von Lehrenden bewusst gesetztes Ziel, das möglichst

eindeutig in dem angestrebten Lerngewinn beschrieben wird. Aus der Summe von Lernzielen ergibt sich der Kompetenzerwerb, welcher die Lernenden befähigt, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern sowie die eigenen Haltungen und Einstellungen zu reflektieren.

Eine gängige Einteilung unterschiedlicher Kompetenzen ist die Einteilung in Sozial-, Selbst- und Sachkompetenzen, der auch für die vorliegende Arbeit gefolgt werden soll. Weil unter anderem Schuster (1994, S. 9ff.) die Vorzüge von *Game Based Learning* insbesondere im Aufbau der persönlichen Identität, aber auch in der Förderung sozialer Kompetenzen sieht, werden diese im Folgenden kurz umrissen.

Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz kann als Sammelbegriff für unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, wobei als Bezugspunkt immer die Perspektive der sozialen Umgebung einbezogen wird (Kiper & Mischke 2008, S. 152). Zentral sind hier Interaktionskompetenzen, im Rahmen derer gesendete und erhaltene Signale fortwährend interpretiert werden (Ments 1985, S. 21). H. Roth forderte bereits 1971 die Fähigkeit zum explorativen „Hinausgreifen über die gewussten, gekonnten und bewährten sozialen Rollen und Verhaltensmuster“ (H. Roth 1971, S. 478), was im Rollenspiel wie in kaum einer anderen Spielform geübt wird, da *per definitionem* fortwährend andere als die bekannten und bewährten Rollen eingenommen werden.

Das Erlernen sozialer Kompetenzen in der Schule kann mit ethischen und praktischen Überlegungen begründet werden, in einer pluralen Gesellschaft die Auseinandersetzung mit Werten und Normen zu erfolgen hat und die Schule ist als Institution der Gesellschaft den Menschenrechten und den Grundwerten sozialer Tugenden und Normen verpflichtet ist. Kooperationsfähigkeit gehört außerdem zu jenen Fähigkeiten des Individuums, die es zur aktiven, erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft befähigen. Insbesondere in Hinblick auf die arbeitsteilige, vernetzte Gesellschaft ist Zusammenarbeit über sympathiegestützte Netzwerke hinweg wichtig und die Schüler_innen müssen auf Gruppenprozesse vorbereitet werden (Kiper & Mischke 2008, S. 83). Auch moralische und partizipatorische Kompetenz fallen unter den Begriff der sozialen Kompetenz, wobei hierzu Kompromissfähigkeit und Konsenswillen eine besondere Bedeutung verliehen wird (Kiper & Mischke 2008).

Soziale Kompetenzen sind für die Betrachtung von EduLARP zentral, da es sich in der Spielphase um einen Gruppenprozess handelt, welcher sowohl die Einhaltung von Regeln als auch die partizipatorische Kompetenz im Sinne aktiver Teilhabe erfordert.

Emotionale Kompetenz

Zu dem Bereich sozialer Kompetenzen gehört auch emotionale Kompetenz im Sinne der Fähigkeit, eigene Emotionen und die anderer Menschen zu erkennen und in der Konsequenz das eigene Verhalten entsprechend zu steuern. Unter emotionaler Kompetenz wird auch das Wissen um die Deutung non- und paraverbaler Ausdrücke verstanden, welches zu erfolgreichem Handeln führt. So hat beispielsweise die Fähigkeit Jugendlicher, Emotionen im Klang der Stimme zu erkennen, zur Folge, dass die Akzeptanz durch Gleichaltrige höher wird (Collins & Nowicki 2001, nach: Kiper & Mischke (2008).

Für LARP und EduLARP ist emotionale Kompetenz auf mehreren Ebenen wichtig: Einmal auf der von Spieler_in zu Spieler_in, da es zu Spielsituationen kommen kann, in denen sich einzelne Personen unwohl fühlen, woraufhin die Art der Interaktion verändert werden muss. Die andere Ebene ist die Kommunikation von Charakter zu Charakter mittels Mimik, Gestik, Körperhaltung usw. Auch der Spieler oder die Spielerin muss stets überprüfen, ob das eigene Charakterhandeln für sich selbst in annehmbaren Grenzen bleibt. Da auch die Kenntnis um eigene Emotionen und den Umgang mit ihnen in den Bereich der emotionalen Kompetenz fällt, kann dieser an der Schnittstelle zwischen sozialer Kompetenz und Selbstkompetenz gesehen werden.

Selbstkompetenz

Selbstkompetenz umfasst die Fähigkeit des Menschen, sich selbst mit seinen Stärken und Schwächen einzuschätzen und eine Haltung dazu einzunehmen: „Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person“ (Kiper & Mischke 2008, S. 26). Das Wissen über die eigene Person wird hauptsächlich über Rückmeldung und Selbstbeobachtung erworben. Mit der Entwicklung des Selbstbildes fällt der Identitätsentwicklung in der Schule eine bedeutende Rolle zu, da dies der Raum ist, in welchem außerhalb der Familie Rückmeldung erfahren und Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden, „die das Ich verändern können“ (Kiper & Mischke 2008, S. 252).

Wenn Kompetenzen nach Ments (1985, S. 21) zu einem großen Teil darauf basieren, gesendete und erhaltene Signale fortwährend zu erhalten und zu interpretieren, also ‚zu lesen‘, so sind Kommunikations- und Interaktionskompetenzen zentral. Diese werden unter dem nachfolgenden Punkt *Literacies* subsumiert.

2.2.2 Literacies

Ursprünglich bezog sich der Begriff *Literacy* auf allgemeine Bildung, während er seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert Lese- und Schreibkompetenzen beschrieb: “Only since the late nineteenth century has [literacy] also come to refer to the abilities to read and write text, while maintaining its broader meaning of being ‘knowledgeable or educated in a particular field or fields’” (UNESCO 2006, S. 148). Jüngere Begriffsbestimmungen sehen also in *Literacy* die Auseinandersetzung mit schriftlichen Texten, „die zur Informationsaufnahme, Fixierung und Weitergabe von Wissen dienen“ (Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 94). Jedoch gehen einige Beschreibungen wieder zurück zu dem breiteren Verständnis von *Literacy* als „an expanding set of knowledge, skills and strategies that individuals build on throughout life in various contexts, through interaction with their peers and the wider community” (OECD 2013, S. 60). Diese Interaktion kann schriftlich, mündlich oder durch andere Zeichen geschehen und führt zu Handlungsfähigkeit auf Grundlage von Wissen und Fertigkeiten. Die Begriffe *Literacy* und Kompetenz sind nicht klar voneinander abzugrenzen. Zum Beispiel *Emotional Literacy* (Steiner & Perry 1997) umfasst die in Kapitel 2.2.1 beschriebenen emotionalen Kompetenzen, also das Ablesen, Verstehen und Deuten von eigenen und fremden Gefühlen sowie die angemessene Reaktion darauf. So entwickelten sich parallel zu der Beschreibung von Lese- und Schreibkompetenz Begriffe wie *Digital Literacy*, *Financial Literacy*, *Social Literacy*, *Health Literacy* usw., um die Interaktions- und Handlungsfähigkeit auf dem jeweiligen Gebiet zu beschreiben.

Für die vorliegende Arbeit werde ich *Literacy* als die Kompetenz verstehen, Zeichen im weitesten Sinne zu erkennen (zu ‚lesen‘), zu deuten und durch angemessene Reaktionen Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmtheit zu erlangen.¹⁴ Ein Rollenspiel wie EduLARP basiert auf der fortwährenden Interaktion der Charaktere, womit ständig Situationen ‚gelesen‘ und interpretiert werden müssen. Daher bedeutet eine angemessene Reaktion im Fall des Live-Rollenspiels, dass sich die Reaktion aus der Konstitution des Charakters erklären können sollte, denn in einem Rollenspiel ist es ausdrücklich sinnvoll und erwünscht, den Sprachstil dem Charakter anzupassen. Dabei müssen sowohl historische und soziale Komponenten berücksichtigt werden als auch die Persönlichkeit des zu verkörpernden Charakters: „[Rollenspiel] ermutigt in einer überaus unüblichen Art zur Erprobung sprachlicher

¹⁴ Unterstützt wird diese Beschreibung von der Beobachtung, dass die Spielenden eines LARPs oft die Redewendung „to read a situation“ oder „to read a character“ verwenden, um auszudrücken, dass sie das Verhalten der Charaktere oder der Ausschmückung des Raumes entsprechend deuten und angemessen darauf reagieren könne. Das Wissen um angemessene Spieltechnik wird von in LARP-Kreisenhr auch als *Larp Literacy* bezeichnet (FTB2 42.)

Fähigkeiten“ (Ments 1985, S. 29). Die Lernenden sind *in-game* durch den Rollenschutz zum Beispiel in der Lage, Sprachregister auszuprobieren, die der Umwelt lediglich Rückschlüsse auf seinen Charakter zulassen, nicht auf die spielende Person.

Da die nonverbalen Zeichen auf vielen unterschiedlichen Ebenen ausgesandt und abgelesen werden können, handelt es sich beim LARP wie beim Theater um ein hochkomplexes System theatraler Zeichen:

Die Codierung erfolgt mit dem Zeichensystem der darstellenden Kunst: der körperlichen (Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung) und stimmlichen, der sprachlichen, der räumlichen, visuellen, klanglichen und zeitlichen Gestaltung. [...] Es ist eine hochkomplexe symbolische Sprache in individuellen und kulturellen Kontexten, die durch Mehrdeutigkeit Auslegungsmöglichkeiten eröffnet. Sie zielen auf sinnliche Erkenntnis, d.h. auf Erfahrungen, die mit allen Sinnen gemacht werden. (Schlünzen 2010, S. 53)¹⁵

Der Unterschied zwischen den beiden Darstellungsformen ist, dass beim LARP erstens die Zeichen ausschließlich von Spieler_innen abgelesen werden und nicht von einem zuschauenden Publikum, und zweitens, dass viele der Zeichen nicht geplant, sondern improvisiert ausgesandt werden – ebenso wie die Reaktion darauf. Damit wird während des Spiels ausgehandelt, welche der gespielten Zeichen aufgegriffen und welche ignoriert werden, die damit weder den Spielverlauf noch das Spielerlebnis beeinflussen.

Da ein Rollenspiel wie jede andere Inszenierung ein performativer Akt ist, werden performative Kompetenzen gefordert und ausgebildet. Da auch Alltagshandlungen von „Selbst-Repräsentationen und Inszenierungen“ (Hallet 2010, S. 1) geprägt sind, rücken Lebensrealität und Rollenspiel auf der Ebene der Performanz aufeinander zu. Die erforderlichen performativen Kompetenzen werden von Hallet beschrieben als „ein Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren“ (ebenda). Darüber hinaus können Interaktionsrollen identifiziert werden, Unterrichtsperformanz geübt sowie eigene Inszenierungen und verschiedene Wirklichkeitsebenen kritisch hinterfragt werden.¹⁶ Explizit die Verwendung szenisch-performativer Formen wie das Rollenspiel eignen sich, die Fähigkeit zur „aktiven, verantwortungsvollen, partnerschaftlichen Partizipation an sozialen Interaktionen und Aushandlungen“ (Hallet 2010, S. 14) zu üben.

¹⁵ Hier nimmt Schlünzen Bezug auf Fischer-Lichte (1999) und die von ihr entwickelte Semiotik des Theaters.

¹⁶ Auch wenn Hallet dieses Modell performativer Kompetenz für die Fremdsprache entwickelt, ist es nicht darauf zu beschränken.

Für die Betrachtungen von Rollenspiel ist auch die „Raumsymbolische Literacy“ (Hallet 2015) relevant. Diese wird von Hallet als Fähigkeit beschrieben, „Raumrepräsentationen und -darstellungen zu ‚lesen‘“ (Hallet 2015, S. 67) und die eigenen Raumimaginationen zu beschreiben und zu artikulieren. Damit rücken zunehmend Kompetenzen in den Mittelpunkt, die auch als theatrale Rezeptionskompetenz beschrieben werden. Was auch als *Theater Literacy* bezeichnet werden kann, beschreibt Steiner (2011, S. 150) als die Fähigkeit,

theatralische Zeichen wahrzunehmen und zu beobachten, sie als Elemente des theatralischen Codes und der Konventionen des Theaters zu verstehen, sie zu dekodieren und zu interpretieren und dadurch auch mit Bedeutung zu versehen. Sie bedeutet auch die Fähigkeit, bereits während der Theateraufführung aus den Zeichenangeboten für sich Sinn zu konstituieren und das Geschehen als Gestaltetes und Inszeniertes zu begreifen.

Theatrale Rezeptionskompetenz beinhaltet über das sinnliche Wahrnehmen von Umweltreizen hinaus, „ihre Qualität zu beurteilen und entsprechend der vorgenommenen Bewertung auf sie zu reagieren“ (Steiner 2015, S. 159). Die Autorin hebt hervor, dass Wahrnehmung und Reaktion in hohem Maße subjektiv sind und „von der Persönlichkeit, der momentanen Verfassung und dem Vorwissen der Wahrnehmenden abhängig“ (ebenda) sind. Während aber im Theater die Reaktionen eher inwendig ablaufen und sich nur sporadisch in „Zwischenrufen, Klatschen, Lachen Raunen oder gar dem Verlassen des Zuschauerraumes während der Aufführung“ (Steiner 2015, S. 159 f.) manifestieren, kann sich im Live-Rollenspiel die Reaktion in aktivem Handeln äußern.

Das Besondere in Bezug auf das LARP ist hierbei, dass es den Teilnehmenden möglich ist, die *Codes* selbst zu gestalten oder im Spiel auszuhandeln. Die einzelnen Spielhandlungen und Kommunikationssituationen werden jeweils improvisiert und jede Reaktion auf die Spielhandlung eine_r Mitspieler_in birgt neue Dekodierungen, Bedeutungszuschreibungen und Interpretationen. Hiervon ausgeschlossen sind Metatechniken, die vor dem Spiel kommuniziert werden, wie zum Beispiel Ersatzhandlungen für die Darstellung von Gewalt, übernatürlicher Geschehnisse oder Intimität. Diese stehen als Spielregeln fest und gelten für alle Spieler_innen. Das Wissen um diese Gepflogenheiten sowie die Fähigkeit, diesen zu folgen, werden im LARP-Jargon als *LARP Literacy* bezeichnet (FTB2 42).

Wie die Ausführungen und Zitationen zeigen, werden die Begriffe Kompetenz und *Literacy* teilweise parallel, teilweise abgrenzend voneinander eingesetzt. Für die vorliegende Arbeit

folge ich Weinerts Kompetenzbegriff (2001) und verwende, wenn es um Kommunikations- und Interaktionskompetenzen geht, auch den *Literacy*-Begriff der *OECD* (2012).¹⁷

2.2.3 Zielsetzungen

Der *Deutsche Sprachrat* formuliert das Ziel des Deutschunterrichts folgendermaßen: „Ziel des schulischen Deutschunterrichts im Inland muss eine mündliche und schriftliche Sprachkompetenz sein, die zur vollen Beteiligung am gesellschaftlichen Leben befähigt.“ Die Zielsetzungen des schulischen Deutschunterrichts im Inland bewegen sich in einem weiten Feld, das abgesteckt (aber nicht begrenzt) ist durch Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) und allgemeine Bildungsprozesse, die als Identitätsorientierung, Imagination und Kognition innere Prozesse beim Schüler oder der Schülerin auslösen können (Spinner 2014).

Die Bildungsstandards der KMK legen länderübergreifend fest, welche Fähigkeiten und Kenntnisse die Schüler_innen nach Abschluss einer Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Sie folgen dem Kompetenzstrukturmodell, das sich zuerst auf Inhaltsbereiche und dann auf die Wissensdimensionen Wissen, Können und Bewusstheit bezieht, um schließlich die Anforderungsstufen zu beschreiben. Angestrebt wird eine Vergleichbarkeit unter den Ländern, was das Augenmerk vom Inhalt des Gelehrten auf die Leistungen der Schüler_innen verschiebt, (auch als ‚Outputorientierung‘ bezeichnet, siehe Düsing 2016). Auch für Bereiche wie Empathie, Kreativität oder ästhetische Bildung gibt es Bildungsstandards, für die jedoch eine Überprüfbarkeit schwieriger operationalisierbar ist als für andere Bereiche (Düsing 2016, S. 60). ‚Outputorientierung‘ bedeutet für die Formulierung von Lernzielen, dass stets das übergeordnete Ziel der Bewältigung zukünftiger Handlungssituationen angestrebt wird. Damit rückt der Lernprozess der Schüler_innen, der zu vernetztem Lernen und Übertragbarkeit im Sinne von Transfer und Querverbindungen führen soll, in den Mittelpunkt. Das führt nach Düsing & Köller (2016) zu dem Prinzip des problemlösend-, selbstgesteuert-, entdeckend- und erfahrungsorientierten Lernens, das diesen Ausführungen vorangestellt wurde. Auch soll der Deutschunterricht offen organisiert sein, sodass selbstgesteuertes Lernen unter Rückgriff auf das eigene Strategierepertoire unter zunehmend geringer Unterstützung der Lehrkraft ermöglicht wird (ebenda). Dies bedeutet keineswegs, instruktiven Unterricht und Lernen am

¹⁷ Dabei kann es zu Überschneidungen kommen, die sich im Rahmen dieser Arbeit nicht vermeiden lassen.

¹⁸ <http://www.deutscher-sprachrat.de/index.php?id=344>

Modell zu vernachlässigen, sondern stellt vielmehr ein Neben- und Miteinander unterschiedlicher Verfahren dar.

Für das Fach Deutsch nimmt in den Bildungsstandards für alle Schulformen der Sprachkompetenzerwerb, der zu selbstbestimmter mündlicher und schriftlicher Verständigung führt, eine zentrale Stellung ein (z.B. KMK Bildungsstandards Hauptschulabschluss 2004, S. 6). Dieser Sprachkompetenzerwerb vollzieht sich sukzessive durch eine Vielzahl von Anforderungen, die von der Auseinandersetzung mit fiktiven Texten und Gebrauchstexten hin zu Untersuchung von Sprache im Gebrauch reichen. Unter anderem werden ganzheitliche Interpretationsverfahren wie ‚Szenisch Spielen‘ empfohlen, im Rahmen derer die Schüler_innen Textvorlagen szenisch umsetzen und ihre Wirkung untersuchen (KMK Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife 2012, S. 20). Für die Hauptschule wie die Realschule wird das Szenische Spiel dem Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* zugeordnet, um „eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen, [und] Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten“ (KMK Bildungsstandards Hauptschulabschluss 2004, S. 11; KMK Bildungsstandards Realschulabschluss 2003, S. 11). Im Realschulbereich wird auch die szenische Umsetzung literarischer Texte vorgeschlagen (KMK Bildungsstandards Realschulabschluss 2003, S. 14), während im Primarbereich die Schüler_innen und Schüler durch szenisches Spiel üben, „Perspektiven ein[zu]nehmen [und] sich in eine Rolle hinein[zu]versetzen und sie [zu] gestalten“ (KMK Bildungsstandards Primarbereich 2004, S. 10).

Während die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für den Deutschunterricht den Erwerb vieler Teilkompetenzen vorschlagen, wird auch die Position vertreten, übergeordnete Bildungsziele anzustreben, die nicht in erster Linie Handlungsfähigkeit zum Ziel haben. Spinner (2006, 2015) versteht insbesondere die Arbeit mit Texten als Teil eines Bildungsprozesses und als Erwerb von Fähigkeiten, unter welchen sich die folgenden sechs Punkte durch den Einsatz von spielerischen und theaterdidaktischen Verfahren verstärkt fördern lassen:

- subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung mit ins Spiel bringen
- sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
- Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
- narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
- mit Fiktionalität bewusst umgehen
- [sowie] sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen. (Spinner 2006)

Durch die physische Darstellung und die Einbeziehung mehrerer Sinnesebenen werden die Schüler_innen persönlich involviert und können sich den Handlungen nicht entziehen, während gleichzeitig die Sinneswahrnehmung geschärft wird. Weiterhin wird die sprachliche Gestaltung nicht nur wahrgenommen und gedeutet, sondern der eigene Charakter sprachlich aktiv gestaltet und Subjekt der Deutungen anderer. Durch Rollenübernahme werden unterschiedliche Perspektiven dargestellt und nachvollzogen, während das Narrativ mitsamt Dramaturgie als Ganzes durch die Inszenierung vergegenwärtigt wird. Der Forderung, den bewussten Umgang mit Fiktionalität zu üben, wird durch die klare Trennung von Spiel- und Erarbeitungsphasen nachgekommen. Die Offenheit von Sinnbildungsprozessen kann in mehrmaligen Durchgängen und wiederholtem Aufführen vergegenwärtigt werden, welche durch Improvisation und fortwährender Deutung zu anderen Verläufen führen werden.¹⁹

Über diese Aspekte hinaus kann allgemein in Rollenspielen bei entsprechendem Design ein kreativer Sprachgebrauch geschult werden. Auch das Verständnis für bestimmte Register und die Verwendung derselben kann geübt werden. Bildet ein Rollenspiel beispielsweise unterschiedliche soziale Gruppen ab, können diese auch verbal ausgestaltet werden.

2.2.4 Dramatische Formen des Spiels im Deutschunterricht

Durch szenische Spielverfahren wie beispielsweise das traditionelle Stegreifspiel und Pantomime sowie durch modernere Formen wie literarisches Rollenspiel und Psychodrama, wird der Spracherwerb gefördert, indem der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch stets erweitert wird (Schuster 1994, S. 13ff.). Dadurch entwickeln sich kommunikative Kompetenzen und in der Folge Handlungskompetenz. Das Befassen mit literarischen Gegenständen führt zu einem vertieften Verständnis von Literatur, zumal auch „Körperausdrucksverhalten“ geübt wird (Schuster 1994, S. 14).

Szenische Verfahren im Deutschunterricht sind vornehmlich das sprachdidaktische und literarische Rollenspiel. Der Methodologie des Szenischen Spiels nach Scheller kommt im Umgang mit Literatur eine besondere Stellung zu, da er über die Ziele des Deutschunterrichts hinaus persönlichkeits- und haltungsbildende Prozesse anstrebt (z.B. Scheller 1998). Je nach Einbettung in die Unterrichtseinheit können diese Verfahren ergänzend zu anderen Konzeptionen Methoden handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts darstellen. Diese

¹⁹ Ob sich mit der Darstellung von Kompetenzstrukturbäumen einerseits und allgemeinen Bildungszielen andererseits ein unvereinbares Spannungsfeld eröffnet oder ob sich die Ziele auf unterschiedlichen Ebenen befinden, die einander zuarbeiten und ergänzen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden. Jedoch werde ich versuchen aufzuzeigen, wo sich EduLARP als offenes Rollenspiel verortet und wie diese Lernform der einen sowie der anderen Ebene zuarbeiten kann.

Formen des Rollenspiels werden auch als szenische Interpretation bezeichnet, womit das Deutende in Abgrenzung zu eigenständigem Gestalten betont wird, welches anderen Fachbereichen, wie beispielsweise dem Schultheater und dem Darstellenden Spiel, überlassen wird (Hochstadt et al. 2013, S. 158 f.). Die Zielsetzungen der szenischen Interpretation können einerseits in der Verknüpfung von Literatur und Lebensrealität liegen (Scheller 2010, S. 48), andererseits sowohl genussvoll-sinnliches Literaturerleben als auch kognitives Erschließen von Texten ermöglichen (Schau 1996). Weitere Lernprozesse können die Reflexion von Identität, Historizität und Kultur beinhalten (Hochstadt et al. 2013, S. 159 f.). Spinner (2001, S. 184) hebt die physische Dimension dramatischer Spielformen hervor, die ein wichtiges Gegengewicht zur „Stilllegung des Körpers“ (Spinner 2001) durch einseitigen Fokus auf kognitive Fähigkeiten bildet. Der verbale und der nonverbale Ausdruck können zusammengeführt werden: „Das szenische Spiel ist eine Möglichkeit, die Sprache nicht nur als kognitives Instrument, sondern auch als körpergebundenen Ausdruck zu erfahren – und umgekehrt, den körperlichen Ausdruck durch die Entautomatisierung im Spiel bewusst zu machen“ (Spinner 2001, S. 185). Für szenische Verfahren liegen kaum oder keine empirischen Befunde hinsichtlich dessen vor, wie sie sich tatsächlich auf die Interpretation und auf das spielende Individuum auswirken (siehe Forschungsüberblick in Kapitel 2.4.6), weshalb in Kapitel 2.1.1 bezüglich der Wirkungen dramatischer Spielformen auch empirische Studien aus dem Bereich des *Game Based Learning* betrachtet wurden.

Um Schüler_innen im Sprachenunterricht allgemein und im Deutschunterricht im Besonderen die theatrale Vielfalt zu präsentieren, schlagen Olsen & Paule (2015) die Begegnung mit möglichst vielen unterschiedlichen Theater- und Spielformen vor. Sie spannen ein Feld, das von traditionellem Theater über Tanz-, Erzähl- und Figurentheater bis hin zu virtuellem Theater und Tischrollenspiel reicht. LARP oder EduLARP finden keine Erwähnung in dieser Zusammenstellung. Bei der Betrachtung dieser herkömmlichen und neuen Theaterformen und deren Didaktisierung muss problematisiert werden, „wie weit die Zuständigkeit des Fachs Deutsch überhaupt reicht, reichen kann“, und wie die Ausbildung der Lehrkräfte diesbezüglich gestaltet ist (Olsen & Paule 2015, S. 6). Ziel der Autor_innen ist es, unter Einbeziehung vieler Theater- und Spielformen im Sinne kultureller Sozialisation eine zukünftige Partizipation an der Institution Theater zu ermöglichen. Darüber hinaus können soziale Kompetenzen, Selbstkompetenzen und *Literacies* gefördert werden.

Neben dem sprachdidaktischen und literarischen Rollenspiel, welche nachfolgend näher beschrieben werden, können auch die in Kapitel 2.1.3 beschriebenen Formen des Rollenspiels didaktisiert werden. Das Psychodrama ist zwar für den schulischen Unterricht nur bedingt

geeignet, weil die Privatsphäre der Schüler_innen nicht gewahrt werden kann, muss jedoch in die Vorüberlegungen mit einbezogen werden, da sich die Spielpädagogik im Bereich Rollenspiel teilweise aus dem Psychodrama entwickelte und viele Anstöße erhielt (Schuster 1994, S. 92.). Planspiele können didaktisch aufbereitet die Komplexität von Prozessen oder Sachverhalten abbilden und eignen sich zur Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit (Schuster 1994, S. 96f.). Auch *Jeux dramatiques* können im Deutschunterricht eingesetzt werden, um Handlungen von Erzählungen oder Geschichten nonverbal darzustellen. Der thematische Schwerpunkt von *Alternate-Reality-Games* liegt vornehmlich in der Gestaltung der sozialen und politischen Wirklichkeit, womit sich keine Belege für den Einsatz dieser Spielform im Deutschunterricht finden. Auch sind sie durch die aufwändige Vorbereitung im schulischen Rahmen schwer operationalisierbar. Ähnlich verhält es sich mit *Reenactment*: Da in dieser Spielform größter Wert auf die wirklichkeitsgetreue Gestaltung mit authentischen Requisiten gelegt wird, ist es aufwändig in der Vorbereitung. Auch liegt der thematische Fokus auf geschichtlichen Ereignissen, was diese Spielform nicht automatisch der Deutschdidaktik zuordnet.

Belgrad (2009) arbeitet das Potential didaktischen szenisches Spielens für die Entwicklung der Kommunikationskompetenz heraus. Dabei bezieht er sich auf eine Variante des Rollenspiels, die von Zuschauenden ausgeht, also einer „triadisch angelegte[n], szenische[n] Kommunikation“ (Belgrad 2009, S. 302), die zum Ziel hat, eine größtmögliche Wirkung auf den oder die Zuschauenden hervorzurufen. Kompetenzcluster, die erworben werden, sieht Belgrad in den Bereichen Inszenierungs- und dramaturgische Kompetenzen, sprecherische Kompetenzen (Lautstärke, präzise Artikulation, Stimmführung), körperliche Kompetenzen (Raumgestaltung, Spielöffnung, Körperhaltung, Gestik, Mimik) sowie mediale Kompetenzen (Requisiten, Kostüme, Licht, Ton, audiovisuelle Elemente und Bühne). Es wird im Laufe dieser Arbeit zu prüfen sein, ob der Kompetenzerwerb im EduLARP ebenfalls diese Bereiche umfasst.

Nachdem ich die bisher beschriebenen Rollenspiel-Realisationen in Bezug zum Deutschunterricht gesetzt habe, wende ich mich nun dem Szenischen Spiel und dem sprachdidaktischen und literarischen Rollenspiel zu. Szenische Interpretationsverfahren erstreben nicht vornehmlich die Inszenierung einer oder mehrerer fertiger Szenen oder eines literarischen Werkes, sondern sind als Vielzahl unterschiedlicher Techniken zu verstehen, mit denen einzelne Handlungen und Haltungen literarischer Figuren mittels Standbilder oder anderer Ausdrucksformen gestaltet werden. So können eigene und gemeinschaftliche Interpretationen vorgenommen werden (Scheller 1999, 320 ff.).

Szenisches Spiel

Das Szenische Spiel ist eine von Ingo Scheller maßgeblich geprägte Art von Rollenspiel, die zum Ziel hat, mittels sinnlich-ästhetischer Gestaltungen, „Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster zur Darstellung [zu] bringen und [zu] reflektieren“ (Scheller 1998, S. 25) und dadurch die kognitive Auseinandersetzung mit Inhalten zu ergänzen. Die Inszenierung entsteht in der Regel auf der Grundlage einer Textrezeption, sodass das Szenische Spiel auch als text- und handlungsorientiertes Lernverfahren beschrieben werden kann.

Vom traditionellen Theater unterscheidet es sich im prozessorientierten Entstehungsprozess, da Spielende und Beobachtende gemeinsam und sukzessive die Situation aus ihren individuellen Vorstellungen erarbeiten. Somit gibt es nur aktiv Beteiligte und der Spielleitung kommen zwei zentrale Aufgaben zu: Das Gestaltungspotential aller Beteiligten zu aktivieren und stets den Schutz der Rolle aufrechterhalten, sodass Deutungen und Wertungen nur auf die Rollen und nicht auf die Spielenden zurückfallen (Scheller 1998, S. 35f.). Dies ist umso wichtiger, als dass das Spiel „*immer die Rolle und die Spielenden zugleich* [zeigt]“ (Scheller 1998, S. 32, Hervorhebung vom Autor). Wie in den anderen beschriebenen Rollenspielen erleben die Darstellenden Rollenschutz und können Assoziationen, Projektionen und eigene Interpretationen vergegenständlichen. Auch eigene Erlebnisse können in Bezug zum Text gesetzt werden, woraus im weitesten Sinne neue Texte entstehen. Es handelt sich um ein Konglomerat unterschiedlicher Interpretationsübungen, welches auch mit Blick auf Lernsituationen in der Schule entwickelt wurde (Scheller 1998). Durch die Schulstundentaktung sind zwar keine langen Spielphasen möglich, es kann aber eine wichtige Distanz zwischen der Spielphase und der Reflexion geschaffen werden. Der Spiel- und Beobachtungsraum kann auch im Klassenzimmer gestaltet werden, wenn Mobiliar und Alltagsgegenstände weggeräumt werden (Scheller 1998, S. 202 ff.).

Das Wissen über die im Spiel gemachten Erfahrungen soll das Selbst- und Verhaltensbewusstsein erweitern. Die Spielenden übernehmen Rollen, die sie ihren Voraussetzungen nach und vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und Möglichkeiten gestalten, womit sie eigenes und fremdes Handeln sowie eigene und fremde Haltungen genauer verstehen:

So können soziale Situationen und Dramen, die in Erlebnissen, Theorien, Geschichten, Bildern und Texten entworfen und interpretiert werden, szenisch rekonstruiert, mit eigenen Erlebnissen durchsetzt und unter Aktivierung eigener Wünsche, Übertragungen und Verhaltensmuster neu gedeutet werden, so dass sie in ihrer Entstehung, ihrem Verlauf und in der spezifischen Situation erfahrbar werden. (Scheller 1998, S. 26)

Durch lange Einfühlungsphasen bleibt das Handeln der Teilnehmenden nicht fiktiv und inszeniert, sondern „wird so real wie in analogen Alltagssituationen auch“ (ebenda). Durch Körperhaltungen und sprachliches Handeln wird das Konstrukt der eigenen Identität mit seinen sozialen Rollen hinterfragt und um Verhaltensmuster oder Lebensentwürfe erweitert, die im Alltag unterdrückt oder ausgegrenzt wurden. Aber auch Beziehungsmuster können erschlossen werden.

Häufige Interventionen der Spielleitung unterbrechen den Spielfluss und regen zur Reflexion über Vorgänge, Haltungen, Handlungen und Beziehungsstrukturen an (Scheller 1998). Anders als in freien Improvisations- oder Rollenspielen, in welchen die Ausgestaltung der Rollen durch Konkurrenz- und Darstellungsdruck eher den eigenen Bedürfnissen oder denen der Gruppe angepasst werden (Scheller 1998, S. 33), kann durch die ausführliche Einfühlung und die Interventionen eine Übernahme von fremden Handlungsmustern stattfinden. Der Spielleitung kommt dabei die wichtige Rolle zu, den Spielraum zu definieren, zu legitimieren und das Spielgeschehen derart zu deuten, dass „vor allem die Rollen und Szenen und nicht die Spieler im Mittelpunkt der Betrachtung stehen“ (ebenda).

Die Ausführungen Schellers und die von ihm vorgeschlagenen Spielverfahren verdeutlichen, dass das Szenische Spiel weniger das Erzählen einer Geschichte im Fokus hat, als die Auseinandersetzung mit einzelnen Rollen und Charakteren, in welchen sich die Spielenden spiegeln.

Sprachdidaktisches und literarisches Rollenspiel

Das sprachdidaktische Rollenspiel, auch Konflikt-Rollenspiel genannt, simuliert Wirklichkeit, thematisiert verschiedene soziale Rollen und enthält einen Konflikt (Schuster 1994, S. 71ff.). Neben den Spielenden sind auch Beobachtende im Raum, die nicht in das Narrativ eingebunden sind (Warm 1981; Schuster 1994). Diese werden zwar als potentiell Handelnde betrachtet, beobachten jedoch das Spiel, ohne selbst an der Handlung beteiligt zu sein. Es werden Rollen und Situationen, aber kein Verlauf vorgegeben. Konstitutiv ist der Wirklichkeitsbezug und damit der Realitätsgehalt, der in der Phase der Auswertung zu besprechen ist (Scheller 2001, S. 185). Im konfliktlösenden Rollenspiel hat das reflektierende Gespräch die Funktion, „den Bezug von den Erfahrungen im Spiel zu den Erfahrungen und Erlebnissen der Lebenswirklichkeit der Schüler herzustellen“ (Warm 1981, S. 116).

Didaktisch steht die Förderung im Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs im Vordergrund, der in die allgemeine kommunikative Kompetenz miteinfließt und in umfassender

Handlungskompetenz mündet (Schuster 1994, S. 74). Auch Warm (1981) sieht den didaktischen Stellenwert darin, „Sprechanlässe zu initiieren, die die Differenzierung (Elaborierung) der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von Kindern aus Unterschichten fördern sollen [...], außerdem ist es die Absicht, individuelle Verhaltenssicherheit in normativen Rollen zu erwerben oder zu stabilisieren“ (Warm 1981, S. 101), womit sie kommunikative Handlungskompetenz gefördert sieht. Auch die Fähigkeit zu kooperativer Selbständigkeit fällt darunter und bezeichnet die Kompetenz, in der Gruppe eigenverantwortlich zu handeln (Warm 1981). Damit liegen die angestrebten Wirkungen des sprachdidaktischen Rollenspiels auch darin, das Bewusstsein bezüglich sozialer Rollen, deren verbalem und nonverbalem sozialen Verhalten und eventuell widersprüchlichen Erwartungen der Außenwelt an diese Rollen zu schärfen (z.B. Scheller 2010). Diese holistische Lernform legitimiert Schuster (1994) für den Deutschunterricht mit der allgemeinen Entwicklung des humanistischen Weltbilds und den Bildungszielen im Sinne des mündigen Staatsbürgers sowie der Förderung kreativen Potentials. Das literarische Rollenspiel wurde mit dem zunehmenden Fokus auf handlungs- und produktionsorientierte Verfahren Ende der 1970er Jahre in Deutschland im Deutschunterricht eingesetzt. Der Unterschied zum sprachdidaktischen Rollenspiel liegt darin, dass literarische Texte oder Gebrauchstexte das Bezugssystem darstellen (Schuster 1994, S. 131ff., Warm 1981 S. 101) und auf „leiblich-evidente Weise manifest [wird], wie die Leser einen Text verstanden haben“ (Lensch 2000, S. 38). Im literarischen Rollenspiel wird der Text nicht nur dargestellt, sondern von einzelnen oder von der ganzen Klasse interpretiert und damit neu geschaffen. Die Lernenden füllen kreativ-interpretierend Leerstellen, fügen imaginative Detaillierungen hinzu (Lensch 2000, S. 31) und konkretisieren die Rolle. Das literarische Rollenspiel ist damit wie eingangs beschrieben ein text- und handlungsorientiertes Verfahren, das unter anderem durch Einigungsprozesse bezüglich der Interpretation die personalen und sozialen Kompetenzen fördert:

Als Gruppenverfahren steht das literarische Rollenspiel einerseits in einer Tradition pädagogischer und psychotherapeutischer Methoden, die sich die dynamischen Potentiale von Gruppen zunutze machen, um soziale und personale Konfliktfelder zu erkennen, zu klären und zu verändern, und andererseits in der Tradition von Verfahren, die textuelle Vorlagen benutzen, um solche Konfliktfelder exemplarisch zu thematisieren. (Lensch 2000, S. 9)

Das literarische Rollenspiel fördert durch Wahrnehmungssensibilisierung auch zentrale kognitive Kompetenzen wie Perspektivenerweiterung und -übernahme (Haas, Menzel & Spinner 1994, S. 21). Jedoch sind nachhaltige Lerneffekte nur möglich, wenn die Spieler_innen eigene Erfahrungen jedweder Art in das Spiel einbringen können (Scheller 1998). Der und die

Lernende agiert durch Körperlichkeit, das Handeln der Figuren wird emotional selbst durchlebt und in der Reflexion werden die Erlebnisprozesse strukturiert, um durch kognitive Reflexivität, also das Abgleichen von Text und Darstellung, Erkenntnismöglichkeiten zu bieten. Mehr als alle anderen Rollenspielvarianten ist „das literarische Rollenspiel [...] damit ganzheitliches Lernen, auf der psychomotorischen, der affektiven und der kognitiven Ebene“ (Schuster 1994, S. 133) und die Texte lösen erst durch ihre Darstellung Betroffenheit, Nachdenklichkeit und Selbstreflexion aus (Schuster 1994, S. 137). Eggert (1978, S. 82ff.) spricht dem literarischen Rollenspiel identitätsbildendes Potential und damit auch Ausbildung der Handlungskompetenzen der Spieler_innen zu und sieht es gerade im Deutschunterricht als sinnvolles Instrument, um Interpretationsprozesse sichtbar werden zu lassen. Bereits Krappmann (1977) sieht die Ziele im didaktischen Rollenspiel darin, Rollenspiel aufzubauen, Ambiguitätstoleranz und Empathie zu schulen und kommunikative Kompetenz zu erwerben, womit Prozesse von Fremdverstehen und Selbstverstehen durch literarische Erfahrungen angestoßen werden.

Abraham (2008, S. 93) begründet den Einsatz literarischer Rollenspiele didaktisch damit, dass Zusammenhänge zwischen Handlungen sichtbar, Perspektiven eingenommen und Deutungen vorbereitet werden. Außerdem werden durch das Sprechen in Rollen Register, Varietät und nonverbale Signale geübt. Die kognitive Anforderung des Erdenkens gesprochenen Textes und dessen Affektivisierung kann mannigfaltige Fertigkeiten schulen: „Literarisches Rollenspiel ermöglicht sinnliche und ästhetische Erfahrung und bedeutet ganzheitliches Lernen in dem Sinn, dass sowohl kognitiver Erkenntniszuwachs stattfindet als auch Schulung pragmatischer und sozialer Fähigkeiten sowie nicht zuletzt instrumenteller Fertigkeiten“ (Abraham 2008, S. 94).

Der Einsatz szenischer Interpretationsverfahren führt bestimmte Schwierigkeiten mit sich, die hier kurz umrissen werden sollen. Erstens ist es möglich, dass im literarischen Rollenspiel der Text lediglich als Vehikel wahrgenommen wird, um bestimmte Lernziele im Bereich der Identitätsbildung anzustreben, sodass die literarische Qualität des Textes selber vernachlässigt wird (Schau 1996, S. 15). Zweitens ist für das sprachdidaktische wie das literaturdidaktische Rollenspiel der Vorbereitungs- und Zeitaufwand hoch (Hochstadt et al. 2013, S. 163). Drittens setzt der Einsatz voraus, dass bestimmte Techniken von den Schüler_innen eingeübt werden und dass die Spielleitung Erfahrung besitzt, eine solche Aktivität zu leiten:

[Die starke Erfahrungsorientierung] erfordert eine genaue Einschätzung der Lerngruppe, eine sehr bewusste Textauswahl und ein sensibles sowie weitsichtiges Abschätzen der möglicherweise entstehenden Probleme. Sind Lehrer entsprechend ausgebildet worden und verfügen sie über ein hohes Maß an Sensibilität (und

literarischer Bildung!), kann das Szenische Interpretieren ein breites Spektrum zur handlungs- und erfahrungsbetonten Erschließung von Texten bieten, das neben der Freude und Motivation der Schüler auch kritisch-wertende Aspekte gleichermaßen zu gewährleisten im Stande ist. (Hochstadt et al. 2013, S. 164)

Die Autor_innen erörtern die Problematik, eine außerschulische Spieltechnik in Zusammenhang mit schulischer, benoteter Leistung zu bringen (Hochstadt et al. 2013). Das sprachdidaktische wie das literarische Rollenspiel erfordern Kreativität und die Möglichkeit, unterschiedliche Dinge auszuprobieren, was auch das Begehen von Fehlern impliziert. Damit stellt sich auch für EduLARP die Frage, wie Bewertung und Benotung gestaltet werden können, ohne das Spiel an sich zu begrenzen oder zu lenken.

Nachdem in diesem Kapitel beschrieben wurde, dass sich die Rollenspielform EduLARP im erfahrungs- spiel- und dramabasierten Lernen verorten lässt, und welche dramabasierten Lernformen im Deutschunterricht eingesetzt werden, wende ich mich dem Forschungsgegenstand von LARP und EduLARP zu und beschreibe ihren Aufbau und die Eigenschaften dieser Spiel- und Lernform. Da EduLARP aus der Freizeitaktivität LARP entstanden ist, wird die Spielform zuerst beschrieben, um daraufhin die Entwicklung und Eigenschaften der Lernform zu skizzieren.

2.3 LARP

LARP²⁰ ist ein Rollenspiel ohne Textvorlage und wird sowohl als Spiel-, Lern- und Kunstform beschrieben. In einem interaktiven Spiel übernehmen die Teilnehmenden eine Rolle und gestalten physisch und verbal diesen Charakter in einem fiktiven Setting.²¹ Es gibt kein unbeteiligtes Publikum, denn alle Anwesenden spielen gleichzeitig im Voraus bestimmte Charaktere. Eine Spielleitung hat diese Charaktere und den groben Spielverlauf skizziert und ist meist Teil des Spiels. Bienia (2016) beschreibt LARP folgendermaßen:

Larp is about physically playing an individual character, either of one's own making or made by the organizers for the event. Instead of following a script, a larp provides a

²⁰ Neben LARP ist auch ‚Live-Rollenspiel‘ eine der deutschen Bezeichnungen für dieses improvisierte Rollenspiel. Während sich im Deutschen und Englischen LARP vom Akronym *Live-Action-Role-Playing Game* herleitet, wird diese Spielform im skandinavischen Raum als *larp* oder *laiv* bezeichnet. Die Terminologie zur Beschreibung von LARP und EduLARP divergiert ebenso wie die Schreibweise von LARP und EduLARP. Den gemeinsamen Referenzrahmen bezüglich englischer Terminologie bietet der Internetauftritt [nordiclarp.org/wiki.](http://nordiclarp.org/wiki/), und analog dazu gibt es das deutsche larwiki.de. Jedoch manifestiert sich eine Varianz in Begrifflichkeiten. Aus diesem Grund habe ich eine Übersicht über im LARP-Diskurs verwendete Begrifflichkeiten und Konzepte zur Verfügung gestellt, die im Anhang I zu finden ist.

²¹ Der Unterschied zwischen Rolle und Charakter wird im LARP-Glossar, Anhang I, dargestellt. In der Regel ist Rolle das, was die Spielenden erhalten und im Spiel zu einem Charakter ausgestalten.

situation for players as a starting point. This situation is embedded in a shared story world and involves problems that players can solve in character. (Bienia 2016, S. 60)

Die Interaktion zwischen den Spieler_innen sowie der gesprochene Text werden improvisiert. Je nach Design des Live-Rollenspiels greift die Spielleitung ein und evoziert bestimmte Wendungen des Spielverlaufs, oder aber sie überlässt wie in Bienias Beschreibung das Entstehen der Geschichte gänzlich den Spieler_innen. Der skizzierte Spielverlauf mit bestimmten Wendungen wird in einem Skript festgehalten, das nur der Spielleitung zur Verfügung steht.²² Die Rollen zur Charaktergestaltung stehen vor Spielbeginn fest und wurden entweder von der Spielleitung entwickelt oder von den Teilnehmer_innen selber.

In Deutschland ist LARP eine weit verbreitete Freizeitbeschäftigung, so gibt es jährlich 500 – 600 ausgeschriebene LARP Veranstaltungen, manche davon mit bis zu 8.000 Teilnehmenden.²³ Als Lernform wird LARP in Deutschland vornehmlich in Freizeiten und im außerschulischen Bildungsbereich eingesetzt, während es sich in anderen Ländern wie zum Beispiel in Schweden im staatlich geförderten Kulturbetrieb und in Bildungsinstitutionen weitreichender etabliert hat. Wird ein LARP unter der Prämisse vorab definierter Lernziele gespielt, spricht man auch von EduLARP.²⁴

2.3.1 Entstehung

LARP entstand Ende der 1970er Jahre in Nordamerika, Europa und Australien aus dem Fantasy-Rollenspiel, das ursprünglich als Tischrollenspiel gespielt wurde (Tychsen, Hitchens, Brolund, Kavakli 2006; Branc 2018). In Tischrollenspielen wie *Das Schwarze Auge* oder *Dungeons and Dragons* versetzen sich die Spielenden einer Gruppe in klar definierte Rollen und gestalten sogenannte Charaktere. Ein *Game-Master* (auch Spielleitung genannt) erzählt die Rahmenhandlung, während die Spielenden berichten, was ihren Charakteren jeweils widerfährt. Physische Begegnungen wie zum Beispiel Kampfhandlungen werden durch Ersatzhandlungen nachgestellt, meistens mit Würfeln. Aus dieser Spielform entwickelte sich nach und nach LARP, in welchem die Handlungen nicht nur erzählt, sondern auch physisch dargestellt werden. Alle Anwesenden sind hier Teil des Spiels, auch die Spielleitung. Die Begrifflichkeiten LARP, Live-Rollenspiel und *Larp* spielen darauf an, dass es sich um

²² Da es keine normativen Vorschriften für LARP gibt, ist diese Beschreibung generalisierend. Es gibt auch LARPs, in welchen der Spielverlauf a priori allen Teilnehmenden transparent gemacht wird.

²³ https://de.wikipedia.org/wiki/Live_Action_Role_Playing

²⁴ Der Begriff EduLARP setzt sich aus *Education* und LARP zusammen und hat sich international für den Einsatz von LARP im Bildungsbereich durchgesetzt. Es gibt keine einheitliche Schreibweise des Wortes, das als edu-larp, edularp oder EduLARP ausgeschrieben wird.

lebendige menschliche Akteur_innen handelt, im Gegensatz zu animierten Figuren in Filmen oder Computerspielen. Auch impliziert *live*, dass reale Handlungen in Echtzeit gespielt werden, und nicht wie im Tischrollenspiel narrativ zusammengefasst werden.²⁵

Verwandte Formen von LARP, die sich jedoch nicht aus dem Tischrollenspiel entwickelt haben, sind die in Kapitel 2.1.3 beschriebenen Rollenspielformen wie *Reenactment*, in welchem historische Situationen so authentisch wie möglich dargestellt werden, oder das Psychodrama, das innere Konflikte darstellt. Auch *Alternate Reality Games* sind dem LARP ähnlich, unterscheiden sich aber hinsichtlich Organisation und der diegetischen Struktur (Kamm & Becker 2016, S. 38). Um LARP von anderen Spiel- und Theaterformen abzugrenzen, stelle ich nachfolgend die distinktiven Merkmale von LARP vor.

2.3.2 Distinktive Merkmale

Diesem Kapitel ist voranzustellen, dass keine trennscharfe Definition von LARP vorliegt. Kamm & Becker (2016, S. 36) sprechen von einer Vielzahl von Techniken („assemblage of practices“), welche beschreiben, wie ein LARP typischerweise aussehen kann. Diese charakteristischen Merkmale und Gepflogenheiten werden im Folgenden zusammengefasst, allerdings mit der Einschränkung, dass immer auchLARPs zu finden sein werden, die eines oder mehrere dieser Merkmale nicht aufweisen oder weitere, hier nicht aufgeführte Elemente beinhalten.

LARP kann als „acted, immersive, social game“ (Simkins 2015, S. 108) bezeichnet werden. Dabei impliziert *game* im Gegensatz zu *play* das im vorigen Kapitel besprochene festgesetzte Regelwerk. *Acted* bezieht sich auf die physische Darstellung fiktiver Charaktere, wobei hervorzuheben ist, dass die Charaktere über soziale Rollenzuschreibungen wie beispielsweise Chefin oder Vater hinausgehen und distinktive Persönlichkeitsmerkmale aufweisen (Kamm & Becker 2016). Des Weiteren steht die Darstellung der Handlung und nicht das Erzählen derselben im Mittelpunkt (Vanek 2009). Die Rezeption dieser Darstellung erfolgt durch die Teilnehmenden und nicht durch ein außenstehendes Publikum (Vanek 2009). Jede an einem LARP beteiligte Person kann gleichzeitig Darsteller_in und Zuschauer_in sein. Darstellung und Rezeption von Spielhandlung erfolgen im LARP mit allen fünf Sinnen. Vanek (2009) beschreibt damit das Kommunizieren durch und Erleben von Kostümen, Musik und Geräuschen, Essen, Kulissen, Requisiten usw. als elementaren Teil des Spiels. *Immersive*

²⁵ Gewisse Handlungen, die nicht oder nur schwer darstellbar sind oder ethische Grenzen überschreiten können auch im LARP mit Ersatzhandlungen, sogenannten Meta-Techniken, gespielt werden.

bezeichnet das Sich-hineinversetzen in einen anderen Charakter und damit die Erfahrung, dass die Wahrnehmung des Ichs und die der Rolle verschmelzen. Das kann zu einer Wahrnehmung der Dinge aus einer anderen Perspektive führen (Harder 2007, Lukka 2014, Kamm & Becker 2016): „In immersed state the player feels in a pronounced way that he is the character in the game world. The result of immersion is a subjective experience where the sense of self and interpretative framework change“ (Kamm & Becker 2016, S. 38). Der Grad der Immersion hängt von der Persönlichkeit der Spielenden ebenso wie von dem Spieldesign und dem zeitlichen Rahmen ab, führt aber schon in geringem Ausmaß zur Aktivierung der emotionalen Ebene der Spielenden.

Ein wichtiges Element in den Begriffsbestimmungen (Vanek 2009; Simkins 2015) ist das reale Zusammentreffen und die physische Interaktion von Menschen, was in oben zitierten Kurzdefinition mit *social* ausgewiesen wird. Die Teilnehmenden verkörpern Rollen in einem fiktiven Setting und kreieren eine gemeinsame Geschichte. Diese kann von den einzelnen Spieler_innen aufgrund der Simultaneität des Spielgeschehens jedoch nicht in seiner Gesamtheit wahrgenommen werden. Voraussetzung für das Spiel ist die Kooperation der Teilnehmenden. Erst durch Kollaboration und Interaktion kann die Geschichte mit ihren vielfältigen Handlungsebenen entstehen.

Die Handlung ist unter Umständen teilweise von der Spielleitung konzeptionell vorgesehen, wird aber zu großen Teilen improvisiert und ist somit in jedem Spiel einzigartig:

The characters and world may have been written by a single author or a team of authors, or they may have been a collaboration of all participants. From that point forward, during the event, what the players do in play is to act out new possibilities and tell new stories consistent with the original constraints. (Simkins 2015, S. 166)

Anders als im Improvisationstheater gibt es wie von Neubauer (2015) dargestellt auch keine externe Bewertung: „In der Darstellung einer Rolle [...] bestimmt jedeR TeilnehmerIn selbst ob er/ sie korrekt handelt – es ist von aussen schlicht nicht beurteilbar, ob ein Handeln im Sinne der Rolle richtig oder falsch war.“²⁶ In einem LARP wird die fiktive Welt mitsamt allen Charakteren kontinuierlich geschaffen und durch das gemeinsame Improvisationsspiel redefiniert: „In other words, the shared construct that all participants agree to demands their persistent attention and improvisational acting, even if it is poor, to continue to exist“ (Vanek 2009, S. 7). Anders als in anderen Spielformen, in welchen die fiktive Welt von einem

²⁶ <https://1000atmosphaeren.at/2015/10/28/873/>

Regisseur oder Autor geschaffen wird, können die Teilnehmer_innen eines LARPs durch ein hohes Maß an *agency* die Handlung und somit den Spielverlauf, das Setting und die Charaktere beeinflussen (z. B. Montola 2012; Kamm & Becker 2016). Die Möglichkeit aller Teilnehmenden, das Spiel zu beeinflussen, führt Vanek (2009, S. 13) zu dem Schluss, dass es sich um eine demokratische Spielform handelt, in welcher die Teilnehmer_innen aufmerksam und rücksichtsvoll miteinander umgehen müssen. Daraus ergibt sich wiederum, dass jede Durchführung eines Live-Rollenspiels unterschiedlich verläuft. Spiele, denen das gleiche Skript zugrunde liegt, können sich in jedem Spieldurchgang unvorhergesehen entwickeln und zu vollständig unterschiedlichen Spielverläufen und ungeplanten Spielverläufen und Themen führen: „Some themes emerge without any prior planning at all“ (Simkins 2015, S. 156).

Wie eingangs erwähnt spielen die Teilnehmer_innen simultan. Somit laufen viele Spielhandlungen parallel ab, und, je nach Größe des Settings und Anzahl der Teilnehmenden, erlebt jede_r Teilnehmer_in nur jene Spielsituation, in welche er oder sie auch involviert ist: „There is no single plot of the game, no single narrative drive. This is not strictly a single story, but a number of stories“ (Simkins 2015, S. 11). So wie es viele unterschiedliche Handlungsstränge gibt, sind auch die Spielziele so vielfältig wie die Charaktere. Mitunter wird ein übergreifendes Spielziel von der Spielleitung vorgegeben, wie zum Beispiel das gemeinsame Handeln gegen eine Bedrohung, oder aber es ergibt sich aus dem Charakter ein innerer Konflikt, der gelöst werden muss. Meistens liegen die Ziele auf mehreren Ebenen. So werden fortwährend Entscheidungen getroffen, die mal den Charakter und mal den kompletten Spielverlauf beeinflussen: „It is simplistic, but not inaccurate, to say that Larps are about decisions, and the changes those decisions cause“ (Simkins 2015, S. 157). Zusammenfassend sind für LARP folgende Merkmale charakteristisch:

- Es gibt keinen aufzusagenden Text,
- kein unbeteiligtes Publikum,
- keine Bewertung
- sowie parallel gespielte, improvisierte Handlungen,
- die sich aus Interaktion und den
- Impulsen der Spielleitung ergeben.
- Die Charaktere und die entstehende Geschichte werden physisch,
- unter Einbeziehung aller Sinne
- und Aktivierung der emotionalen Ebene dargestellt.

2.3.3 Spielformen und Verbreitung

LARP wird weltweit gespielt und erfreut sich besonders in Nordeuropa, Amerika und Russland großer Beliebtheit. Die Daten des *LARP-Census* aus dem Jahr 2014 belegen, dass LARP besonders in Europa und den USA eine verbreitete Freizeitbeschäftigung ist.²⁷ Allerdings gibt es viele unterschiedliche Spielweisen. Insbesondere in den Aspekten, die die Raumgestaltung, Metatechniken und Anzahl der Teilnehmer_innen betreffen, unterscheiden sich LARPs.

Es gilt vor der Konzeption eines LARP festzulegen, inwiefern die Umwelt in ihrer physischen Manifestation in das LARP hineinragen darf. Es gibt sogenannte *360-Grad-LARPs*, die versuchen, die Illusion einer anderen Wirklichkeit herzustellen. Beispielsweise dürfen bei einem historischen *360-Grad-LARP* keine Gegenstände wie Handys oder digitale Uhren aus der Gegenwart mit ins Spiel genommen werden und bei Verpflegung und Schlafstätten wird ebenso wie bei der Kleidung eine größtmögliche Annäherung an die historischen Gegebenheiten vorgenommen. Auch Spielorte sollen einen authentischen Eindruck vermitteln. für ein Harry-Potter-inspiriertes LARP, für dessen Gestaltung nicht auf historische Quellen zurückgegriffen werden kann, wird dagegen ein Ort gewählt, dessen Ambiente dem Szenario (siehe *LARP Glossar* Anhang I) der Spielhandlung entspricht. So findet das Harry-Potter-inspirierte LARP *School of Wizardry* auf einem Schloss in Polen statt, das an das verfilmte *Hogwarts* erinnert.²⁸ Im Kontrast zu *360-Grad-LARPs* sind *Black-Box-LARPs* Rollenspiele, die in einem weitgehend ungeschmückten Raum ohne Fenster gespielt werden.²⁹ Das Szenario wird durch das Spiel der Teilnehmer_innen oder minimale Requisiten geschaffen. Ein Raum kann in einer Szene ein Wohnzimmer darstellen und nach dem Szenenwechsel einen Park.

Der Ausdruck *Freeform-LARP* (oder *Jeepform-LARP*), bezeichnet eine Mischung aus LARP und Tischrollenspiel, da einige Elemente nicht gespielt, sondern angedeutet oder ausgehandelt werden. Mitunter werden Entscheidungen zur Fortsetzung der Handlung auch ausgewürfelt oder *off-game* diskutiert.³⁰ Indem es in die Nähe von Tischrollenspielen rückt, wird *Freeform* auch als Hybridform unterschiedlicher Spielgenres bezeichnet.

Doch nicht nur die Repräsentation des *Settings* bestimmt, ob und wie die Illusion von Spiel und Gespieltem aufgebrochen wird. In Anlehnung an Bertold Brecht und Lars von Trier arbeiten manche Designer_innen bewusst mit Verfremdungsmechanismen. So wie Räume und Straßen nur mit Klebeband angedeutet werden können, ist es auch möglich, Handlungen durch Gesten

²⁷ <http://larpcensus.org/results/en>

²⁸ <http://www.cowlarp.com>

²⁹ *Black Box* kann im LARP-Jargon auch einen Ort bezeichnen, an welchen man sich zurückziehen kann oder in welchem Meta-Techniken ausgespielt werden.

³⁰ Siehe hierzu das Lexikon Nordiclarpwiki <https://nordiclarp.com/wiki>

oder Metatechniken zu ersetzen. Beispielsweise kann ein Spieler oder eine Spielerin das Spiel anhalten, um die anderen Charaktere zu Rückblicken, sogenannten *Flashbacks* aufzufordern. In der Rolle bleibend wird dann eine Schlüsselszene aus der Vergangenheit dargestellt, die das Handeln des Charakters beeinflusst. Ob und welche Metatechniken eingesetzt werden, wird von der Spielleitung im Voraus festgelegt. Solche Techniken werden jedoch nicht nur als Verfremdung eingesetzt. Als Gewährleistung von *player safety* dienen Metatechniken in den Bereichen Gewalt und Intimität weniger der Verfremdung, sondern der Sicherheit der Spielenden.

Auch die Zahl der Spieler_innen kann stark variieren. Formate mit wenig Teilnehmer_innen können *Chamber LARPs* sein, wohingegen *Conventions* (auch *Cons* genannt) mit mehreren tausend Spielern umgesetzt werden können.³¹ Aus dem LARP-Kalender, der im Netz abzurufen ist und eine Übersicht über Datum, Genre, Spielerzahl und Kosten gibt,³² lässt sich ablesen, dass in der deutschen LARP-Landschaft überwiegend *Cons* gespielt werden, die thematisch im Bereich *Fantasy* verortet sind.

In der europäischen LARP-Szene herrscht große Diversität und es entstehen fortwährend neue Spielformate. So wurde beispielsweise 2017 mit EU-Abgeordneten das LARP *Parliament of Shadows* gespielt, wobei das *Setting* nicht nachempfunden wurde, sondern das Spiel tatsächlich in den Räumen des Europäischen Parlaments sowie auf den Straßen und in Cafés von Brüssel stattfand. Damit gab es bezüglich der Teilnehmenden und des Settings keine deutlichen Grenzen zwischen Fiktion und realer Welt, was mit *indexical larping*³³ bezeichnet wird. Auch in den USA entstehen neue Spielformen. Ein Großteil der realisierten LARPs ist im Fantasybereich angesiedelt und wird als *Con* organisiert. Innerhalb von *American Freeform*³⁴ entstehen auch neue Formen, wie das *Parlour-Sand-Box-Konzept*.³⁵ Für diese Spielform wird ähnlich wie in einem *Black-Box-LARP* der Raum kaum ausgeschmückt, aber im Raum ausgelegte, ausführliche Texte regen zum Spiel an.

Nachdem ich hier die unterschiedlichen Formen im Sinne von Größe und Repräsentation beschrieben und deren geographische Verortung grob skizziert habe, widme ich mich im folgenden Kapitel den unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen.

³¹ Das *ConQuest* ist ein großes in Deutschland gespieltes Live-Rollenspiel, das seit 2003 jährlich mit circa 8000 Spielern und 1500 NPCs in der Nähe von Hannover gespielt wird: <https://www.live-adventure.de/de/>

³² Siehe *Thilo Wagners Larp Kalender* unter <http://www.larpkalender.de>

³³ *Nordic Larp Talks 2018* auf youtube verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=GIkk3ZvxcM&list=PLDt0rK9E-uqKglgp3YRTyXsV2mqZbR6jS&index=11>

³⁴ <http://leavingmundania.com/2013/11/18/introducing-american-freeform/>

³⁵ Siehe hierzu auch <https://larpwiki.labcats.org>

2.3.4 Genres

Ursprünglich ist LARP inhaltlich dem *Fantasy*-Bereich zuzuordnen und von J.R.R. Tolkiens Werk inspiriert (z.B. Kamm & Becker 2016; Vanek 2016), weshalb in vielen LARPs Welten von Elfen, Wesen mit Zauberkräften usw. rekonstruiert werden. In den letzten Jahrzehnten entstanden unzählige Genres, wie zum Beispiel Mittelalter-, Vampir-, Kriegs- oder Dystopie-LARPs. Es gibt jedoch auch LARPs, die in der realen Welt spielen. Diese finden in der Gegenwart statt und weichen von der realen Welt durch das fiktive Narrativ und die fiktiven Charakteren ab. Insbesondere sind hier skandinavische LARPs zu nennen, welche Mechanismen von Macht, Abhängigkeit und sozialer Kontrolle erforschen (mehr zu *Nordic LARP* in Kapitel 2.3.6).

Prinzipiell kann jedes Thema, jede Epoche und jedes kulturelle oder gesellschaftliche Phänomen in ein LARP ‚übersetzt‘ werden. Während manche LARPs wie *Inside Hamlet*, *College of Wizardry* oder *Gertrudes Junggesellinnenabschied*³⁶ auf einer Literaturvorlage fußen, repräsentieren andere LARPs wie *Datenwelten-2084* ein erfundenes Szenario und Thema und Charaktere entbehren einer Vorlage aus Literatur oder Film. Auch gibt es LARPs, die sich in der thematischen Gestaltung an historischen Gegebenheiten orientieren. Das LARP *1942 – Whom can you trust?* beispielsweise nahm die Besetzung durch die Wehrmacht der kleinen Siedlung Flörli in Südnorwegen zum Ausgangspunkt. Den Beschreibungen einiger Charaktere lagen teilweise reale Personen zugrunde. Der Großteil der Charaktere jedoch entbehrte eines realen Bezuges. Trotz Einbeziehung der Wirklichkeit war die Absicht der Spielleitung nicht, die historische Situation so nachzuspielen wie sie stattgefunden hat, wie es bei einem *Reenactment* der Fall wäre (vgl. Kapitel 2.1.3). Es ging vielmehr darum, eine kriegsverschonte Generation zur Auseinandersetzung mit der historischen Situation zu bewegen und nach dem Spiel aus heutiger Perspektive das damals Geschehene zu analysieren.³⁷

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Genres sehr vielfältig sind und es fortwährend zu neuen Entwicklungen kommt. So begründete vor circa zehn Jahren der Einfluss der Harry-Potter-Filme die Zauberschul-LARPs. In den USA und in Europa entstehen fortwährend neue Themenschwerpunkte, zu welchen Skripte LARPs verfasst werden, was das Beispiel *Parliament of Shadows* belegt. Wie sich das Verfassen von LARPs und die Organisation derselben gestaltet wird in dem nächsten Kapitel dargestellt.

³⁶ Für nähere Angaben siehe Insitutionen (Kapitel 7.2) und Ludographie (Kapitel 7.3).

³⁷ Die Webseite <http://www.1942.no> wurde mittlerweile inaktiviert, da das Spiel nicht wieder durchgeführt wird.

2.3.5 Organisation und Design

Wie in den Bereichen Genre und Gestaltung gibt es auch hinsichtlich der Organisation eines LARPs viele Möglichkeiten. Grundsätzlich werden die Beteiligten eines LARPs in mindestens zwei Gruppen eingeteilt: Die Organisator_innen (Spilleitung, *Game Master*), zu welchen oft auch die LARPwrights (auch *Designer* genannt) gehören, und die Spieler_innen (auch Teilnehmer_innen genannt). Unter Umständen stehen der Spilleitung auch *Non-Player-Characters* (NPCs) zur Seite. Diese kommen nicht in allen Spielen vor, werden jedoch teilweise in der Funktion, das Spiel voranzutreiben und das Spiel der Charaktere zu kontrastieren oder zu spiegeln, eingesetzt. Ihnen obliegt die Aufgabe, das Spiel zu ermöglichen und zu verstärken (Simkins 2015, S. 128). Meistens nehmen die Organisator_innen an den LARPs selber teil, oft in der Rolle als Spilleitung oder als NPCs, da sie die Story und eventuelle Eingriffe vorbereitet haben. Es ist aber auch möglich, dass sie nicht aktiv an dem Spiel teilnehmen und nur für Fragen oder Notfälle bereitstehen.

LARPs können in einem bestehenden Teilnehmer_innenkreis gespielt werden oder im Internet zur Teilnahme ausgeschrieben werden. Sie können unter anderem durch Sprache auf einen bestimmten Spieler_innenkreis beschränkt sein oder, indem die Spielsprache Englisch gewählt wird, international geöffnet werden. Manche Organisator_innen bitten um Angabe bestimmter Daten, wie Alter, Erfahrung, usw., um die Rollen nach bestimmten Kriterien besetzen zu können, andere vergeben die Rollen in der Reihenfolge des Eingangs der Anfrage. Soziale Medien fördern den Austausch der Teilnehmer_innen und die Kommunikation mit den Organisierenden vor und nach dem Spiel und erleichtern die Logistik wie Kostüm- und Requisitenbeschaffung, die Verteilung von Hintergrundinformation und dergleichen. Auch können in Foren von den Teilnehmenden gemeinsame Familienchroniken erdacht werden oder es wird sich zu bestimmten *in-game* ausgeführten Aktivitäten ausgetauscht, die *off-game* erst erlernt werden müssen. Falls für mehrere Charaktere beispielsweise Grundkenntnisse in Sütterlin-Schrift erforderlich sind, können sich die Spieler_innen zur Vorbereitung vernetzen und Erfahrungen austauschen, wie es bei *1942 – Whom can you trust?* der Fall war.

In der Regel schreiben die Designer_innen ein Skript, in welchem sie den groben Verlauf oder zumindest den Ausgangspunkt des Rollenspiels beschreiben. Auch Eingriffe in das Spiel seitens der NPCs oder durch bestimmte Geschehnisse werden hier notiert. Werden seitens der Spilleitung viele Wendungen und Eingriffe in den Spielverlauf geplant, wird dieser als *railroaded* bezeichnet, da die Teilnehmer_innen keinen großen Gestaltungseinfluss haben. Es ist jedoch auch möglich ohne Skript zu spielen und nur die Charaktere aufeinandertreffen lassen. Diese sind, entlehnt aus den Tischrollenspielen, auf einem *Character-Sheet*

zusammengefasst; dieses kann entweder ein physisches Papier mit einer Rollenbeschreibung sein oder aber ein verschachteltes Dokument, welches je nach Spielrahmen sehr ausführlich oder knapp ausfallen kann. In einem Skript wird nicht nur der zu verkörpernde Charakter beschrieben, sondern auch Beziehungen zu anderen Charakteren, die für das Spiel relevant sind. Auch das *Setting* und der Spielort werden beschrieben und es gibt Hinweise bezüglich Kostümierung, Maske und anderer nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten.

Seit einigen Jahren zeichnet sich ab, dass ein internationaler LARP-Unterhaltungs-Markt entsteht. In diesem Zusammenhang ist *College of Wizardry* zu nennen. Zu dieser mehrtägigen Veranstaltung, kommen alle zwei Monate Teilnehmer_innen aus der ganzen Welt in Polen zusammen. In Abu Dhabi wurde in einem Vergnügungspark ein polnisch/dänische LARP-Team engagiert, um täglich über mehrere Monate hinweg mit den Besucher_innen das Rollenspiel *Legends of Arabia*³⁸ umzusetzen. Im Zuge der zunehmenden Verbreitung und Nachfrage spielt die Frage der Professionalisierung und damit auch die Diskussion um Kommerzialisierung in der *LARP-community* eine große Rolle, da die Ablehnung kommerzieller LARPs ein Aspekt des *Nordic LARP* ist (siehe Kapitel 2.3.6).

Hier fasse ich noch einmal die Merkmale des Spiels zusammen, die für LARP und EduLARP charakteristisch sind. Dabei handelt es sich um eine generalisierte Darstellung, da sich jedes LARP anders gestalten kann und es keine Verbindlichkeiten gibt, sich an einzelne Elemente zu halten. Dennoch ist es möglich, die grundlegende Spielstruktur in dem Dreieck Organisator_in/ Spielleitung – Gruppe – Spieler_in darzustellen. Diese befinden sich auf unterschiedlichen Ebenen und lassen sich wie folgt darstellen:

³⁸ <https://www.dziobak.studio/single-post/2017/05/03/Why-I'm-doing-a-larp-project-in-the-United-Arab-Emirates>

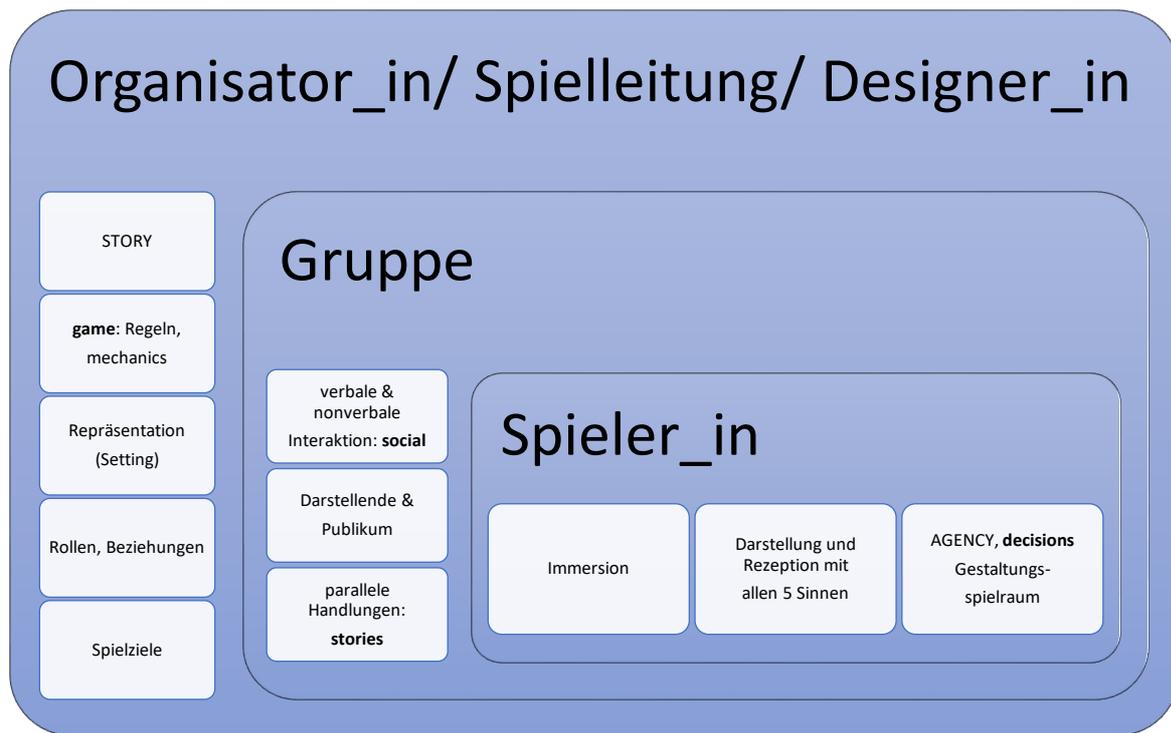


Abbildung 6: Organisation der Ebenen von LARP. Eigene Darstellung.

Ein LARP-Stil, der besonderen Wert auf gewisse Aspekte im Bereich Organisation und Design legt, ist das *Nordic LARP*. Dieses Konzept wird nachfolgend näher beschrieben, da dieses skandinavische Konzept einen großen Einfluss auf die Entwicklung von LARP als Lernform hat. Daher stelle ich im Folgenden *Nordic LARP* dar und skizziere dann den Zusammenhang mit EduLARP.

2.3.6 *Nordic LARP*

Nordic LARP bezeichnet einen in den nordischen Ländern³⁹ entstandenen Spielstil und ein Wertesystem. Da im *Nordic LARP* der Aspekt des Lernens eine zentrale Rolle spielt, ist das Konzept dem EduLARP diesem in vielerlei Hinsicht ähnlich. Daher wird in diesem Kapitel diese Spielweise näher betrachtet.⁴⁰

³⁹ Die skandinavischen Länder umfassen Schweden, Norwegen und Dänemark, wähen der Sammelbegriff der nordischen Länder zusätzlich Finnland einschließt.

⁴⁰ Der Großteil der Ausführungen zu *Nordic LARP* und die vorherrschenden Themen des Diskurses ist den Knotenpunkt-*Companions* zu entnehmen. In Skandinavien wird, im Rahmen der seit 1997 jährlich stattfindenden *Knotenpunkt*-Konferenzen jeweils ein Sammelband mit Artikeln zu LARP herausgegeben. Diese umfassen sowohl Erfahrungsberichte, philosophische Betrachtungen, als auch Beschreibungen einzelner LARPs und enthalten wissenschaftliche Artikel und subjektive Betrachtungen gleichermaßen. Die Sammelbände spiegeln die Bandbreite der in der LARP und *Nordic LARP*-Szene vertretenen Themen und die unterschiedlichen Strömungen wider. Weitere Ausführungen zu bestimmten Aspekten von LARP finden sich auf den Seiten von nordiclarp.org. Hier werden theoretische Aspekte dargestellt, Standpunkte dargelegt

Die LARPer_innen der skandinavischen Länder teilen in einem losen Zusammenschluss von Praktizierenden und Forscher_innen seit über 20 Jahren Wissen, Design-Instrumente und Werte. Das Konzept von *Nordic LARP* entwickelte sich durch die seit 1997 jährlich in Skandinavien stattfindenden Konferenz *Knotenpunkt*⁴¹. Die nach den dort dargelegten Grundgedanken konzipierten LARPs finden mittlerweile weltweit statt sodass diese Spielweise und das theoretische Konstrukt nicht auf *Skandinavien* zu begrenzen ist. 2010 wurde dieser Spielstil als Überbegriff für unterschiedliche Spielweisen beschrieben: „Just as ‚Hollywood Films‘, ‚Nordic larps‘ covers a loose group with numerous commonalities, even though there is no single universal denominator“ (Stenros & Montola 2010, S. 15). Einige dieser Gemeinsamkeiten, die neben dem geographischen Ursprung *Nordic LARP* kennzeichnen, sind nach Stenros & Montola (ebenda)

- der Anspruch, politisch und/ oder ästhetisch bildend zu sein,
- Hingabe und Professionalität auszudrücken, trotz der Entsagung an jeglichen finanziellen Profit sowie
- die Ambition, ein hochwertiges Spielerlebnis zu gestalten.

Auch die Inklusivität wird als Merkmal hervorgehoben, indem in den Anfangsjahren der Strömung für finnische Teilnehmende, die die gemeinsame Sprachbasis der Dänen, Schweden und Norweger nicht teilen, besondere Rollen entwickelt wurden, in denen sie auf ihrer Muttersprache oder auf Englisch spielen konnten. Bezüglich der Zielsetzung von *Nordic LARP* fassen die Autoren zusammen: „Nordic larp has been employed to escape, to explore, to expose and to impose“ (Stenros & Montola 2010, S. 25). In seiner jüngsten Publikation schlägt Vanek (2018) vor, diese Beschreibung um das transformatorische Potential, also die Verhalten und Sichtweisen verändernde Zielsetzung, zu erweitern. Es ist festzustellen, dass aus dem Spielstil *Nordic LARP* mittlerweile eine internationale Spielweise geworden ist. Das in Deutschland gespielte dystopische LARP *Villa Morgenrot*, welches Themen und Charaktere des Films *The Lobster* aufgreift, wird explizit als *Nordic LARP* beworben.⁴²

und LARPs dokumentiert. Auch die im Vorfeld der *Knotenpunkt*-Konferenzen live übertragenen *LARP-talks*⁴⁰ werden hier verlinkt. Diese greifen konzise unterschiedliche Aspekte von LARP auf, wie beispielsweise die Repräsentation von Frauen in LARP, das Desiderat nach jugendlichen LARP-Designer_innen oder die Vorstellung neuer Spielstile, um nur einige zu nennen.

⁴¹ Da die Konferenz abwechselnd in Schweden, Norwegen, Dänemark und Finnland stattfindet, ist der Titel jeweils der Landessprache angepasst: *Knutpunkt* (SWE), *Knudepunkt* (DK), *Knutepunkt* (NOR), *Solmukohta* (FIN).

⁴² Ankündigung des Spiels auf <http://villa-morgenrot.de>

Im Jahr 2000 wurden erstmals in einem sogenannten *Manifesto*⁴³ (Stenros & Montola 2010, S. 20) die Grundregeln des *Nordic LARP* festgehalten. Ein *Manifesto* bietet keinen normativen Referenzrahmen, sondern ist als Spiegel einer fortwährenden Debatte zu verstehen:

Fundamentally the debate is about what the core of larp is (e.g. storytelling vs. characters), how to create the best games, what this form of expression should be used for (e.g. recreation, revolution, art), how the player should approach a game (immersion, simulation, drama) and about how the creative control should be distributed before and during the game. (Stenros & Montola 2010, S. 20)

Das *Manifesto* spiegelt mit seinen kontroversen Thesen und dem demokratischen Entstehungsprozess⁴⁴ die Vielfalt von *Nordic LARP* wieder, aber auch die Unmöglichkeit, diesen Spielstil trennscharf von anderen Spielstilen abzugrenzen. Seit diesem ersten *Manifesto* erscheinen immer wieder neue Versionen, beispielsweise das aus den Ansichten der Teilnehmenden des *Knutepunkts 2017* zusammengestellte *Nordic LARP Manifesto*, bestehend aus 95 Thesen.⁴⁵ Einige wiederkehrende Gedanken lassen sich jedoch zu Tendenzen verallgemeinern: Politischer und gesellschaftlicher Bezug stehen im Vordergrund dieser Design- und Spielweise, wie die These 66 zusammenfasst: „Never stop questioning the way you do and think about things“ sowie These 85: „Larp should be a way of accessing worlds, phenomena & emotions we might not otherwise be able to access in order to understand them, and therefore the world and people around us, better.“ Dies führt auch zu Visionen wie: „Larp changes our actions, actions, behaviours, behaviours changes communities, communities changes societies, societies change the world!“ Diesen Aspekt aufgreifend wurde analog zu dem Wort *Democracy* der Begriff *Larpocracy* (FTB2 27) gebildet, welcher die Vorstellung ausdrückt, dass durch LARP die Welt positiv verändert werden kann. Auch lässt sich schlussfolgern, dass Lernprozesse ausdrücklich erwünscht sind, was impliziert, dass LARP als Lernform verstanden werden kann.

Der Wert respektvollen Umgangs miteinander, welcher zentral ist für *Nordic LARP*, lässt sich aus dem *Code of Conduct* ablesen,⁴⁶ der im Vorfeld des *Knutpunkt 2017* in Oslo entwickelt wurde.⁴⁷ Darin spiegelt sich die fortwährende Diskussion und Weiterentwicklung von *Safety Techniques* wider. Inklusion ist dabei ebenso wichtig wie das Respektieren der emotionalen

⁴³ *Manifesto* ist in diesem Zusammenhang ironisch verwendet, da der offenen Spielform LARP immanent, keine Vorschriften gemacht werden können.

⁴⁴ Die einzelnen Thesen des *Manifesto* stammen von den Teilnehmer_innen des *Knutpunkt 2017*, welche gebeten wurden, Kerngedanken zu *Nordic LARP* zu formulieren.

⁴⁵ Verfügbar unter <https://nordiclarp.org/2017/02/27/final-nordic-larp-manifesto-95-theses-larp/> Diese 95 Ansichten vieler unterschiedlicher Teilnehmer_innen spiegeln, wenn auch nicht immer ganz ernst gemeint, das breite Spektrum und die Schwierigkeit einer Definition wieder.

⁴⁶ <https://knutpunkt.se/coc/>

⁴⁷ <https://nordiclarp.org>

oder physischen Grenzen aller Anwesenden. Der *Code of Conduct* bezieht sich hauptsächlich auf den extradiegetischen Umgang, da der intradiegetische bereits durch die Metatechniken geregelt ist.

Nordic LARP lässt sich nicht auf eine bestimmte Form oder ein Genre beschränken. Anders als im oben beschriebenen amerikanischen *Freeform LARP* bleiben die Teilnehmenden die gesamte Spielzeit über in ihren Rollen und auch der mitunter verlangte *360-Grad-Spielstil* mit zeitgemäßen Requisiten kann zu einem hohen Grad an Immersion führen (Kamm & Becker 2016, S. 40). Des Weiteren rücken *Nordic LARP* -Spiele Kooperation und gemeinsames Erschaffen in den Mittelpunkt. Ein für alle Teilnehmenden relevantes Thema wird kollaborativ und demokratisch im Spiel entwickelt.

Ein weiteres Merkmal, das sich *Play to lose* nennt, ist kennzeichnend für *Nordic LARP*. Damit begeht der Charakter absichtlich Fehler, um das Spiel interessanter zu gestalten. Dies führt zu einem spannenderen und dramatischeren Spiel für alle Beteiligten. Auch wird es als spieldramaturgisch interessanter betrachtet, Verhalten in Krisensituationen zu spielen (FTB2 16). Dies kann sich sowohl auf äußere, als auch auf innere Krisen beziehen.

Formal gesehen sind wichtige Bestandteile im *Nordic LARP* der vorbereitende Workshop, in welchem die Regeln und/ oder Metatechniken vermittelt werden, sowie der Post-Workshop, in welchem die emotionale und möglicherweise auch inhaltliche Aufarbeitung stattfindet. Mitunter kann letztere länger dauern als das Spiel an sich, da Selbstverständliches hinterfragt wird (Kamm & Becker 2016, S. 40). Erst durch eine längere Aufarbeitung in einem gemeinsamen Gespräch, in welchem Erfahrungen ausgetauscht und gebündelt werden, können Bezüge zwischen gespielter und realer Welt hergestellt werden. Damit gehen die Erfahrungen aus der gespielten Welt in die reale Welt über:

Not only cognitive processes brought about through shared experiences unite the two agents but their shared reality within a narrative. Similarly, larpwrights prepare situations, encounters and NPCs that feel real in the sense that the players can relate to past real-life or larp experiences when evaluating these encounters or characters. (Kamm & Becker 2016, S. 45)

Auch die Sicherheit und Geborgenheit („safety“) der Teilnehmer_innen ist ein zentrales Thema im *Nordic LARP*, welchem mit Metatechniken, klaren Regeln und der oben beschriebenen ausführlichen Vor- und Nacharbeit vorgebeugt wird.⁴⁸ Es ist von allen Teilnehmenden zu jedem Zeitpunkt zu respektieren, dass die persönliche Integrität der Mitspielenden gewahrt werden muss und dass im Zweifelsfall eine *off-game* Situation herbei geführt wird, um klarzustellen, ob die Spielweise als übergriffig oder zu intensiv wahrgenommen wird.

⁴⁸ <https://nordiclarp.org/wiki/Category:Safety>

Abschließend ist zu erwähnen, dass der *Nordic LARP* -Spielstil großen Wert auf genderneutrales Design legt. Grundsätzlich soll nicht das biologische Geschlecht bestimmen, welche Rollen gespielt werden können, weshalb viele Spiele mit genderneutralen Namen oder einer Auswahl an zwei unterschiedlichen Namen konzipiert werden. Spricht der historische Kontext oder das Konzept dagegen, entwickeln die Spieldesigner bei der Rollenkonstruktion Charaktere mit gleichwertiger *agency*, auch wenn dies der *360-Grad*-Vorgabe möglicherweise widerspricht. Die für die skandinavische Gesellschaft kennzeichnende Genderbewusstheit hat so großen Einfluss auf Spielweise und -konzeption von EduLARPs.

Die Merkmale von *Nordic LARP* lassen sich unter Bezugnahme auf die oben genannten Quellen und mit dem Hinweis darauf, dass es sich um eine Verallgemeinerung ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit handelt, folgendermaßen darstellen:

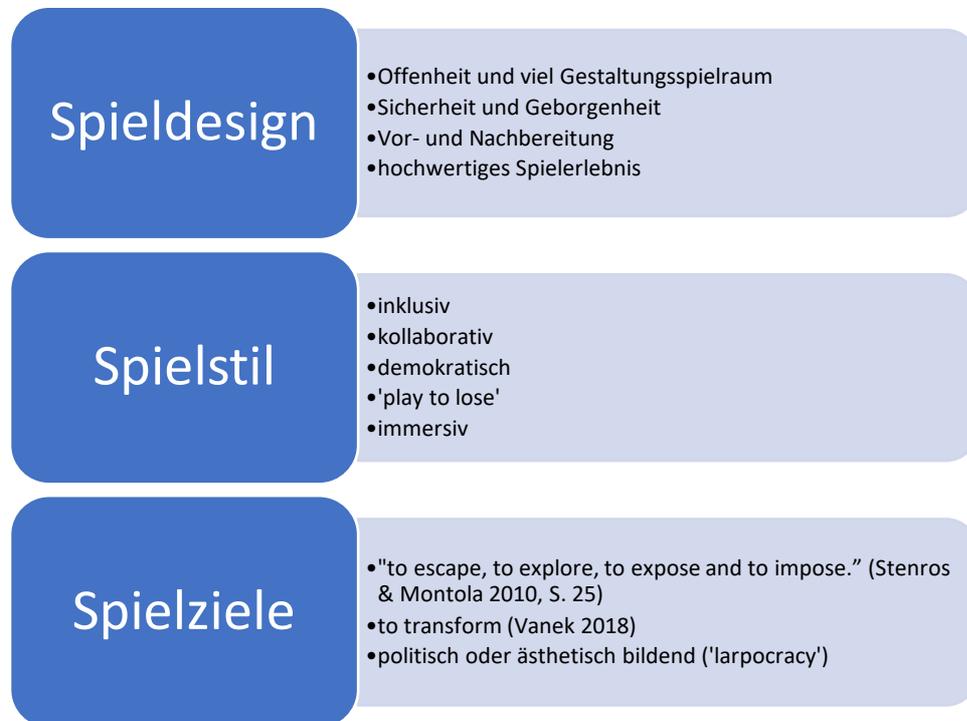


Abbildung 7: Generalisierung der Merkmale von *Nordic LARP*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *Nordic LARP* der Nährboden ist, auf welchem EduLARP entstehen konnte. Insbesondere die Annahme, dass LARP ein Transformationspotential eigen ist, legt den Gedanken nahe, diese Spielform in der schulischen und außerschulischen Bildung einzusetzen. Aber auch der Fokus auf Sicherheit und Geborgenheit der Teilnehmenden ist wichtig, um diese offene und emotionale Form des Rollenspiels für den Bildungsbereich in Betracht zu ziehen. Die folgenden Ausführungen zu EduLARP werden bestätigen, dass beide Konzepte eng beieinanderliegen und sich in vielen Punkten überschneiden.

2.4 EduLARP

LARP hat sich in den letzten dreißig Jahren unter dem Einfluss von *Nordic LARP* zu einer dramapädagogischen Methode entwickelt und wird als solche auch EduLARP (*Education + LARP*) bezeichnet (Balzer & Kurz 2014). Unter EduLARP versteht man das Einsetzen von LARP als Lernform im Bildungskontext mit dem Ziel, Inhalte zu vermitteln, Perspektiven zu erforschen oder Kompetenzen zu entwickeln oder zu schulen. Seit der Jahrtausendwende wird Live-Rollenspiel vermehrt in skandinavischen Schulen gespielt und seit einigen Jahren setzen die Internate *Østerskov Efterskole* und *Epos Efterskole* in Dänemark diese Lernform übergreifend in allen Fächern ein. Die verstärkte Verwendung dieser Lernform kann damit begründet werden, dass Rollenspieler_innen unter anderem pädagogische Berufe ergreifen, in welchen sie diese Methode einsetzen (Kamm & Becker 2016, S. 39). Die oben skizzierte Spielform *Nordic LARP* maßgeblich dazu beigetragen, das Potential von LARP als Lernform herauszuarbeiten. Zusätzlich wurde durch Digitalisierung und Computerspiele der Spieletrend vorangetrieben, wodurch die in Kapitel 2.1.1 beschriebenen *Serious Games* Aufschwung erhielten.

Damit stellt sich die Frage, ob und wie LARP im schulischen und außerschulischen Kontext eingesetzt wird. Sucht man nach Belegen für diesen möglichen Einsatz, stößt man auf eine Vielzahl von Spielen und Simulationen. Doch um herauszufinden, wie EduLARP realisiert wird, muss diese Spielform erst genauer betrachtet werden, um nicht Planspiele oder Psychodramas fälschlicherweise als Beleg für den Einsatz von EduLARP anzuführen.

2.4.1 Begriffsbestimmung

EduLARP wird in Schulen, Universitäten und in der außerinstitutionellen Bildung eingesetzt (Mochocki 2013, Bowman 2014; Vanek & Peterson 2016). Es definiert sich als ein Rollenspiel, welches im schulischen und außerschulischen Rahmen bestimmte Ziele anstrebt und den Einsatz bestimmter Kompetenzen erfordert und fördert:

An educational larp is a pedagogical activity where students take on character roles in pre-written scenarios designed to facilitate self-motivated learning, as well as teach pre-determined knowledge in a contextual framework. General 21st century skills, such as problem-solving, logical or critical thinking, creative and innovative processes, collaboration, communication, visual, scientific and numerical literacy, are robustly exercised. (Vanek & Peterson 2016, S. 221)

Neben dem Üben von Problemlöse- und Kommunikationskompetenzen, Kollaboration und *Literacies* betont Vanek, dass LARPs oft fächerübergreifend sind und sich als Training kognitiver, emotionaler und physischer Aktivitäten eignen. Durch den Rollenschutz, der sich

aus der Rollenübernahme ergibt, finden die emotionalen und sozialen Handlungen in einem sicheren Umfeld statt (Vanek & Peterson 2016, S. 221).

Der Unterschied zwischen LARP und EduLARP besteht vornehmlich in der Formulierung bestimmter Lernziele, die in der Vorbereitungs- und Reflexionsphase im Mittelpunkt der Diskussionen stehen. In der Spielphase selber sind die Unterschiede zwischen LARP und EduLARP nicht offenkundig. Durch die erlebnis- und erfahrungsorientierte Spielphase in Kombination mit den kognitiv rahmenden Phasen ist eine wichtige Verbindung zu *Nordic LARP* zu sehen, über welches Kamm & Becker (2016, S. 47) schreiben: „As a general statement one could say that such larps are not about telling, which is a common mode of scholarly communication, but about showing, or to be more precise, they are about experiencing.“ EduLARP ermöglicht durch die spielerische Rollenübernahme die Erschließung neuer oder fremder Themenkomplexe und Perspektiven. Systeme und Denkmuster können im Spiel erkannt und in der Reflexion analysiert und hinterfragt werden. Die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven stellt ein großes Potential für induktive Lernprozesse dar (Hendriksen 2004, S. 115).

Die Vereinigung *ELIN (Education-Larpers' International Network)*⁴⁹ stellt das Potential von LARP in Bildungsinstitutionen folgendermaßen dar:

The underlying belief is that live action role-playing, as a specific form of playing, is a valuable means for educating in that it supports and facilitates both personal development and learning. The most apparent advantages of edu-larp in that respect are the high level of student activation, the strong empowerment of students and the fact that playing is a powerful method to engender an internal motivation for learning by focussing on gaming activities, making learning an implicit side-effect. In addition to that, edu-larp also positively influences the student-teacher relationship. As larp gains its momentum from the participation of every player, every participant – teacher and student alike – is important for the ongoing learning process. Thus, by making the teacher part of the game, he is brought closer to the students on a physical level, as well as on a personal and democratic level.

Die Wirkungen von EduLARP werden hier als intrinsische Motivation und Aktivierung aller herausgestellt. Da sich Lehrkraft und Lernende auf der physischen wie auch auf der persönlichen und demokratischen Ebene näherkommen, entstehe eine Dynamik, die positiven Einfluss auf den Lernprozess habe. Dieser positive Einfluss eines EduLARP auf die Lehrer-Schüler-Beziehung wird auch von Abril Ávila (2015, S. 2) beschrieben. Erste Studien belegen, dass die Wirkungen von EduLARP mit erhöhter Motivation, Engagement und subjektiv

⁴⁹ Die Vereinigung ELIN rief 2010 zu Beiträgen zu EduLARP auf. Der letzte Eintrag ist von 2013 und die Seite scheint seitdem nicht bearbeitet zu werden. Abrufbar unter <http://edu-larp.org>, letzter Aufruf am 4.11.2016.

wahrgenommener erhöhter Kompetenz zusammengefasst werden können (Bowman & Standiford 2015). Auch Haltungen können langfristig verändert werden können (Bowman 2010, Simkins 2015).

Wirksame Mechanismen, die die aufgeführten Wirkungen erzielen können, sind das Verkörpern einer Rolle (die physische Darstellung) ‚agency‘ (hier mit Gestaltungsspielraum übersetzt) und unmittelbare Rückmeldung (z.B. Simkins 2015). Das Verkörpern einer Rolle führt dazu, dass sich die Teilnehmenden durch Rollenschutz nicht für das Verhalten des Charakters verantworten müssen und Dinge erleben und ausprobieren können, ohne negative Konsequenzen zu erfahren.

Participants live out the character’s narrative as their own, taking it on voluntarily; but the distinction between in-character and out-of-character allows the player to experience traumatic or terrible experiences and learn from them without their real-live consequences. By mitigating the consequences, and by the social contract of LARP that gives players a way of identifying in-character and out-of character behaviour. [P]layers in LARP can create narrative expressing challenging social issues experimentally without being stuck in the world with these difficult challenges. (Simkins 2015, S. 72)

Lernprozesse im LARP spielen sich laut Abril Ávila (2015) da ab, wo die Teilnehmenden eines LARPs auf Wissen zurückgreifen und dieses anwenden, um als Charakter ein Hindernis zu überwinden oder eine Aufgabe zu lösen, da in diesem Moment das Wissen akkommodiert wird. EduLARPs regen zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff an, weil sie die Empathie der Lernenden fördern und affektive Reize setzen (Torner 2016). Schließlich ist in diesem Zusammenhang *Bleed* zu nennen, der in der *LARP-community* den Prozess der Vermischung von Spieler- und Charakterebene bezeichnet (Bowman 2015). Ursprünglich bezeichnet das *Bleed-out* das Herausragen der Beziehungsebenen aus dem Spiel: Sind im Spiel zwei Charaktere ineinander verliebt, so können die Gefühle füreinander auch nach Ende des Spiels anhalten. *Bleed-in* dagegen bezeichnet, was der Spieler in das LARP hineinträgt, zum Beispiel eine Aversion gegen Hunde. Dies wird dann problematisch, wenn der Charakter *in-game* diese Aversion nicht teilt. *Bleed* kann aber auch dazu führen, dass ausgeübte Kompetenzen des Charakters zu Kompetenzen des oder der Spielenden werden, einen Prozess, den Beltrán (2012) als *Ego-Bleed* bezeichnet.

Eine klare Abgrenzung zu anderen Spielformen ist nur bedingt möglich, da es vielfältige Spielrealisationen gibt und sich LARP und damit auch EduLARP immer weiterentwickelt (siehe Kapitel 2.3.3).

Eine Darstellung der zentralen Merkmale eines EduLARP bietet folgenden Überblick:

- In der Spielphase treffen alle Merkmale von LARP zu (siehe Kapitel 2.3.2)
- Formulierung von Lernzielen
- Vor- und Nachbereitung mit besonderem Blick auf die vorher festgelegten Lernziele
- Emotionales, affektives, physisches & motivierendes Spiel
- Interaktive, kooperative, kollaborative & unmittelbare Prozesse
- Gestaltungsspielraum („agency“)

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die Beschreibungen von EduLARP sowohl konzeptionelle Aspekte umfassen, als auch Auswirkungen skizzieren. Zu den konzeptionellen Aspekten gehören die Formulierung von Lernzielen sowie die Vor- und Nachbereitung, während als Auswirkungen intrinsische Motivation, Kompetenztraining sowie ganzheitliche und emotionale Erfahrung eines Spiel-Ereignisses eine Rolle spielen. Um darzustellen, wie EduLARPs konkret realisiert werden, skizziere ich nachfolgend einige Beispiele und zeige auf, in welchen Bereichen der Einsatz von EduLARP verbreitet ist.

2.4.2 Pädagogische und didaktische Begründung

Die Gründe für den Einsatz von LARP im institutionellen Bildungskontext fasst Simkins (2011) als Motivation und Authentizität zusammen: „It may not be commonly used... Where it is found, it seems to serve two purposes: It increases interest and engagement in learning, and it creates a more authentic environment for learning” (Simkins 2011, 76). Mitbegründer der dänischen *Østerskov Efterskole* Hyltoft (2010) führt aus, weshalb LARP sich als Unterrichtsmethode eignet: Die Lernenden konzentrieren sich durch die holistische Herangehensweise auf den Stoff, werden in höherem Maße aktiviert und motiviert und müssen durch das Improvisationsmoment viele eigene Beschlüsse fassen und die Konsequenzen derselben tragen. Gjedde (2014) hebt in einer Studie mit an der *Østerskov Efterskole* erhobenen Daten hervor, dass die Einbettung in ein Narrativ zur nachhaltigen Verankerung fachlicher Inhalte führt. Ebenfalls auf die *Østerskov Efterskole* beziehen sich auch Balzer & Kurz (2014, 2015) in ihrem allgemeinen Aufriss zu EduLARP: Mit LARP als didaktisches Instrument, so die Autorinnen, lernen die Schüler_innen schneller, besser und nachhaltiger. Es ist zu konstatieren, dass die *Østerskov Efterskole* wenig beforscht wurde und sich in ihrem 12jährigen Bestehen vornehmlich durch *best-practice* etabliert.

Mochocki führte in Polen eine groß angelegte Studie zur Vermittlung von Geschichte durch LARP durch, an der 18 Schulen teilnahmen: In dem Artikel *Edu-Larp as revision of subject-matter knowledge* (2013) stellt er dar, wie sich LARP von der Kunstform hin zur Methode zur Vermittlung von Lehrplaninhalten entwickelt. Grundsätzlich hält Mochocki (2013, S. 101) fest, dass LARP nicht den Menschen verändern kann, aber den Weg für Lernprozesse und somit Veränderungen bereitet: „larp doesn't transform people – it opens for transformation.“ Ebenfalls im geschichtsdidaktischen Kontext stellt Munz (2015) fest, dass der didaktische Wert eines LARP im Einüben und Wiederholen kultureller und sozialer Kompetenzen sowie der Erfahrung von Multiperspektivität und Fremdverstehen liegt.

Im Rahmen der Deutschdidaktik von Deutsch als Fremdsprache lässt sich einzig die Arbeit von Torner (2016) verorten, die LARP für amerikanische Studierende zur Förderung des Fremdspracherwerbs zugänglich macht und einige Beispiele gibt, wie man kürzere Rollenspieleinheiten im Rahmen der Literaturvermittlung einsetzen kann. Besonders hebt Torner hervor, dass sich die Studierenden den Stoff und die Thematik über die Auseinandersetzung mit der Rolle aneignen und er so Relevanz erhält. Bowman führte in Los Angeles, USA, eine empirische Studie durch und befragte Lernende zu Motivation und Lernerfolg nach LARPs im naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Interviewten betonten die Freude am Lernprozess, die durch LARP hervorgerufen wurde, sowie den hohen Grad an Interaktion mit den anderen Teilnehmenden. Ausnahmslos alle der 21 Teilnehmer_innen der Studie würden sich auch zukünftig Unterrichtsinhalte mit LARP als Lernform aneignen (Bowman & Standiford 2015). Die Perspektive der Lehrenden dagegen vertritt Harder (2007): „When I choose to use role-play as a means of teaching, it is because it is an excellent way of organizing teaching, not because the hobby appeals to its fans. In the 21st century, being a teacher is not about teaching pupils facts, it is about helping them internalize knowledge, skills, and competencies.“ (Harder 2007, S. 229). Eine weitere Arbeit, in der LARP nicht Gegenstand von Unterrichtsentwicklung, sondern von Unterrichtsbeobachtung ist, ist die Untersuchung von Palmqvists (2010) über den Einsatz von LARP im Sozialkundeunterricht und stellt fest, dass die Rahmenbedingungen die Durchführung von EduLARP erlauben.

EduLARP in schulischer und universitärer Bildung

In Skandinavien werden LARPs verfasst, die bestimmten Zielen des Lehrplans zuarbeiten. Viele dieser LARPs können im Internet frei abgerufen werden. Auch gibt es LARPs, die von Dienstleistern im Auftrag von Schulen entworfen werden. Im deutschsprachigen Raum lassen sich kaum Live-Rollenspiele finden, die mit Lehrplananbindung für den schulischen Gebrauch

konzipiert wurden. Zum Beispiel hier jene Rollenspiele genannt werden, die vom *Verlag an der Ruhr* veröffentlicht wurden. Zum Beispiel beinhaltet die Rollenspiel-Sammlung *Alltagskonflikte durchspielen. Rollenspiele für den Mediationsprozess* aus dem Jahre 2001 eine Vielzahl von Rollenspielen, die wie ein EduLARP mit Vor- und Nachbereitung gespielt werden, sich um einen Konflikt drehen und den Schüler_innen per Rollenkärtchen Charaktere zuweisen. Allerdings werden keine längeren Geschichten gespielt und auch das parallele Spiel wird vermieden. Es geht weniger um das Erzählen einer Geschichte als um das Problemlösen in einer Simulation und den darauffolgenden Transfer in die Lebenswirklichkeit. Auch das Konzept des Szenischen Spiels von Ingo Scheller ist einem LARP bezüglich Konzeption und Durchführung sehr ähnlich, weshalb Scheller auch als einer der Experten für diese Arbeit befragt wird. Schließlich bietet der Verein *Waldritter e.V.* über seine Homepage die Konzeption und Durchführung von Schulprojekten an, die Natur und Umwelt oder historische Themen aufgreifen.

In Skandinavien ist EduLARP weiter verbreitet und als LARP im Freizeitbereich auch bei Kindern und Jugendlichen sehr beliebt. Das dänische Internat für Schüler_innen der Oberstufe *Østerskov Efterskole* wurde 2006 gegründet. Seitdem sind die Schülerzahlen konstant und die Ergebnisse der Schüler_innen entsprechen dem nationalen Durchschnitt. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass überdurchschnittlich viele Schüler_innen mit Lernschwierigkeiten wie ADHS oder Asperger Syndrom auf diese Schule gehen (Hyltoft 2012, Vanek & Peterson 2016). Aus dem Bereich des Dänischunterrichts führt *Østerskov Efterskole* auf ihrer Homepage⁵⁰ folgendes Beispiel an: Lerner der Mittelstufe lesen das Theaterstück *Før Cannae* von Kaj Munk, analysieren das Werk und spielen mit Klassenkameraden einzelne Szenen daraus. Dies ist die Grundlage für ein größeres LARP, bei welchem Senatoren in Rom in politische Machenschaften verstrickt werden. Da sich das Drama von Munk mit der Frage von Macht und Vertrauen beschäftigt, wird dieser Themenkomplex im Spiel in das alte Rom und somit in einen anderen historischen und sozialen Kontext übertragen. Die Lernenden entwerfen selber die Charaktere, welche sie später spielen werden, und diese tragen Züge unterschiedlicher historischer und fiktiver Figuren, mit denen sie sich vorher beschäftigt haben. Im Anschluss an das Spiel werden Parallelen zwischen der literarischen Vorlage, den historischen Begebenheiten und dem Spielgeschehen aufgezeigt.

Die schwedische Datenbank des *Pedagogiskt Centrum* stellt fast allen Fächern und allen Jahrgangsstufen EduLARPs zur Verfügung. Neben Skripts und Rollenkarten gibt es auch

⁵⁰ <https://osterskov.dk/undervisning/>

Material zur Vor- und Nachbereitung. *The Village* ist eines der hier abrufbaren LARPs, welchem übergeordnete Bildungsfragen sowie Lernziele Geschichtsunterrichts zugeordnet werden:

The goal of the game is to create a more in depth understanding for the mechanisms and feelings involved in human decision-making during conflicts. Central questions lifted by this game is: What role does history have in present-time conflicts? What drives nationalism and how is it justified by those involved? What might a long-term conflict solution look like in a conflict where history plays a strong role?⁵¹

Außerdem soll die Spielsprache Englisch sein, womit Lernziele des Englischunterrichts wie Kommunikationskompetenz abgedeckt werden.⁵²

Ein projektorientierter Ansatz weist das EduLARP auf, das von *Lajvverkstaden* für eine Schule in Västerås entworfen wurde.⁵³ Zielgruppe waren Schüler der dritten bis fünften Klasse, die in die Rolle von jungen Zauberern schlüpfen sollten, die auf eine Art *Harry-Potter*-inspiriertes Internat gehen. Die Hintergrundgeschichte spannte sich um einen geheimnisvollen Kriminalfall, da ein Zauberschullehrer den Bauplan für ein Luftschiff gestohlen hatte. Wer jedoch der Dieb war, mussten die Schüler_innen herausfinden, indem sie eine Vielzahl von Experimenten in Biologie, Chemie und Physik durchführten. Jede erfüllte Aufgabe brachte sie dem Dieb näher auf die Spur. Ziel des EduLARPs war es, die Schüler für die Aufgaben stärker zu motivieren und ihnen einen lustvollen Lernprozess zu ermöglichen.

Verbale Kommunikation ist die Grundlage für die Umsetzung aller LARPs. Wie von Hyloff (2010) angedeutet, ist davon auszugehen, dass die Spieler_innen sprachliche und kommunikative Fertigkeiten entwickeln, da die Lerner verbal interagieren. Bei der Recherche zeichnet sich jedoch ab, dass der Einsatz von EduLARP im schulischen Deutschunterricht ebenso wenig dokumentiert ist wie im Sprachunterricht einer Zweit- oder Drittsprache. In Skandinavien wird der Einsatz von EduLARP im Unterricht der jeweiligen Nationalsprache genannt,⁵⁴ ist aber nicht wie zum Beispiel LARP im Geschichtsunterricht Gegenstand von eingehenden Untersuchungen (Mochocki 2013). Evan Torner (2016) unterbreitet einige Vorschläge, wie EduLARP mit Studierenden verwendet werden kann, die Deutsch als Fremdsprache studieren. Beispielsweise können die Teilnehmenden nach der Lektüre von *Die Leiden des jungen Werther* als Werther und Lotte begegnen. Dieses kurze Rollenspiel könne helfen, komplexe Sachverhalte vereinfacht darzustellen und damit zugänglicher zu machen. Auch können Floskeln und Redewendungen eingeübt werden.

⁵¹ <http://www.grspeldatabas.se>

⁵² Neben den Spielen für den Englischunterricht werden in der Datenbank keine Rollenspiele für die Fremdsprachendidaktik angeboten.

⁵³ <http://www.lajvverkstaden.se/case/case-mysteriet-pa-vetenskapliga-akademien/>

⁵⁴ Zum Beispiel von *Østerskov Efterskole* in Dänemark oder *Lajvverkstaden* in Schweden.

Dennoch ist neben den kurzen Rollenspielen Torner's kein EduLARP dokumentiert, das die Spiel- und Lernziele im Bereich der deutschen Sprache absteckt. Eine Auseinandersetzung mit Literatur dagegen findet häufig statt: Durch EduLARPs, die auf einer Romanvorlage fußen, müssen sich die Teilnehmenden intensiv mit der dem Spiel zugrunde liegenden Literatur beschäftigen. Die Teilnehmenden von *Inside Hamlet* zum Beispiel kommen nicht umhin, sich mit Shakespeares Vorlage auseinanderzusetzen und das soziale Geflecht der dort entworfenen Charaktere nachzuvollziehen, da dieses im LARP repräsentiert ist. Auch die Sprache muss analysiert und adaptiert werden, um den Charakter im LARP glaubwürdig darzustellen. Simkins (2015) hebt in seinen Überlegungen hervor, dass hier zahlreiche Einsatzmöglichkeiten bestehen: „Larp shows promise as an excellent tool for learning classic literacy practices“ (Simkins 2015, S. 163).

EduLARP in außerschulischer Bildung

In der außerschulischen Bildung finden LARPs statt, um Motivation zu erhöhen, soziale Zusammenhänge zu stärken oder sich bestimmten Themenkomplexen zu nähern. Die skandinavischen Unternehmen wie *Lajvverkstaden* (Schweden), *Rollespilsfabrikken* (Dänemark) und *Alibier* (Norwegen) führen Spieleinsätze in Firmen, in Konfirmandenlagern, Bibliotheken und Museen durch. Auch in Deutschland finden in manchen dieser Bereiche EduLARPs statt, oft realisiert vom Verein *Waldritter e.V.*

Aus der sprach- und literaturdidaktischen Perspektive lässt sich beobachten, dass Romane adaptiert und als LARPs gespielt werden, wie im Fall von Joanne K. Rowlings *Harry Potter* (1997 – 2007) in *College of Wizardry* (2014 - heute) oder Bram Stokers *Dracula* (1897) in *Last Voyage of the Demeter* (2014): „Each of these LARPs offer high-quality experiences that parallel and amplify those of their original source material“ (Torner 2016). Im Bereich der Literaturvermittlung findet oft Erwähnung, dass sich die Teilnehmenden eines LARPs auch noch Monate nach dem Spiel mit dem Stoff auseinandersetzen (Vanek & Peterson 2016; Torner 2016).

Der gemeinnützige Verein *Waldritter e.V.* bietet deutschlandweit Rollenspiele und Bildungsmaßnahmen für Kinder an. Bezweckt wird „insbesondere die Förderung sozialer, toleranter und kritischer Auseinandersetzung mit der Umwelt. Das Erlernen von sozialen Fertigkeiten und ökologischer Verantwortung gehört dabei genauso dazu wie die Stärkung kommunikativer und kreativer Kompetenz“.⁵⁵ Doch auch im Bereich der Demokratieförderung

⁵⁵ http://waldritter.net/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=68

ist der Verein aktiv, beispielsweise mit dem als Bildungsrollenspiel bezeichneten, von Jugendlichen entwickelten LARP *Junktown*.⁵⁶ Ein dystopisches Setting bietet Anlass zur Reflexion über Fragen zu Macht, sozialen Strukturen und Werten.

Das LARP *Projekt Prometheus* (Springenberg & Steinbach 2010) der *Waldritter e.V.* hat zum Ziel, über politische Stereotype und Verschwörungen aufzuklären. Allerdings handelt es sich weniger um ein EduLARP denn um ein *Alternate-Reality-Game*, da das Setting nicht verändert wird und es auch keine fiktiven Charaktere gibt. Es wird simuliert, dass ein Terroranschlag stattfinden soll, der von den Teilnehmer_innen verhindert werden kann. Dafür müssen diese keinen Charakter darstellen, sondern handeln im Spiel als sie selber. Auf der ebenfalls den *Waldrittern* zugeordneten Seite *drama-games.de* findet sich unter „interaktive Kurzdramen als Bildungsmethode“⁵⁷ eine Zusammenstellung unterschiedlicher LARPs, die frei heruntergeladen werden können, darunter *Die Quote*, welches sich mit Flucht und Asylprozessen auseinandersetzt und *face-to-facebook*, welches Populismus und Wahlversprechen thematisiert.

Das Museum Neu-Isenburg⁵⁸ veranstaltet LARPs, um einen neuen Zugang zur Flüchtlingsdebatte zu bieten. Indem die Teilnehmenden in die Rolle von Flüchtenden schlüpfen, erfahren sie eine andere Perspektive. Die *Bundeszentrale für politische Bildung* bietet über die *Jugendarbeitsstätte Kurt Löwenstein* Multiplikator_innen Veranstaltungen zu LARP an, die sich an pädagogisches Personal im Bereich Jugendarbeit richten. Ziel ist die Einführung einer Methode, die Zugänge zu gesellschaftspolitischen Aspekten wie Demokratie oder Digitalisierung bietet. Für das als Mini-LARP angekündigte Rollenspiel *Datenwelten-2084* wird die Zielsetzung von LARPs allgemein formuliert „mit wenig organisatorischem Aufwand ein intensives Spielerlebnis zu erzeugen, das den Erfahrungsraum öffnet und ein Thema erlebbar macht“⁵⁹. Dieses Rollenspiel hat zum Ziel, die Teilnehmer_innen für die Gefahren und Probleme digitaler Überwachung und Digitalisierung aller Daten zu sensibilisieren.

⁵⁶ http://www.waldritter.de/index.php?option=com_eventlist&view=eventlist&task=archive

⁵⁷ <http://www.drama-games.de/game-collection/>

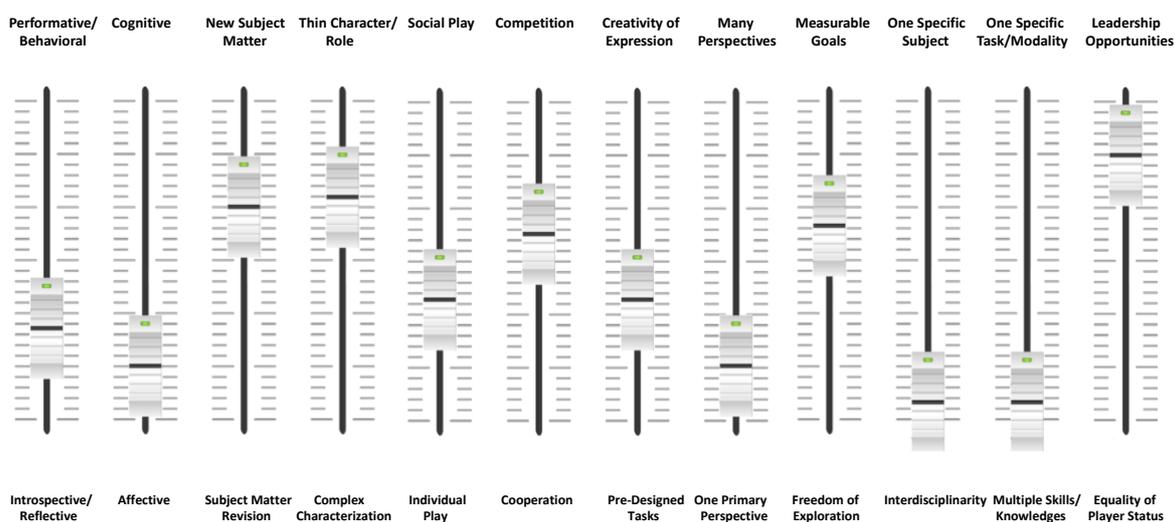
⁵⁸ <https://www.demokratie-leben.de/programmpartner/veranstaltungen-unserer-programmpartner/einzelansicht/cal-year/2017/cal-month/11/cal-event/auf-der-flucht-larp-im-stadtmuseum-haus-zum-loewen.html>

⁵⁹ <http://www.ljrberlin.de/jbs-kurt-loewenstein-mini-larp-datenwelten---2084>

2.4.3 Design eines EduLARP

The mixing desk of EduLARP (Bowman 2018) ist eine Modellierung, die beschreibt, welche Parameter bedacht werden müssen, wenn ein EduLARP entwickelt wird. Anhand eines metaphorischen Mischpults wird dargestellt, welche Aspekte bei dem Design von EduLARP zu berücksichtigen sind, wie zum Beispiel Metatechniken, Spielziele und Setting. Dieser *Mixing desk* ist in der *Nordic LARP*-Gemeinschaft und damit auch bezüglich EduLARP Design als gemeinsamer Referenzrahmen zu verstehen. Dem Modell liegt *The mixing desk of LARP* zugrunde, der für die *LARPwriter summer-school 2012* entwickelt, 2013 im *Knotenpunkt-Companion* veröffentlicht und 2018 von Bowman neu überarbeitet wurde.⁶⁰

The Mixing Desk of Edu-Larp



⁶⁰ https://nordiclarp.org/wiki/The_Mixing_Desk_of_Larp; überarbeitete Version Folienpräsentation von Bowman (2018) auf der *EduLARP Conference 2018* in Malmö. Nutzung von der Autorin genehmigt.

The Mixing Desk of Edu-Larp

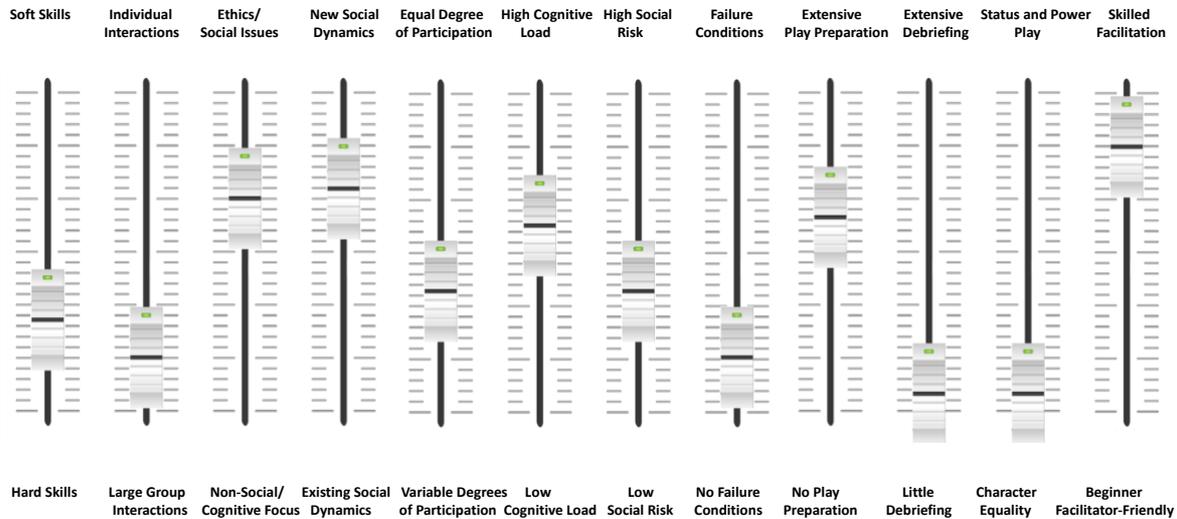


Abbildung 8: The Mixing Desk of Edu-Larp. Bowman 2018.

Da dieses Mischpult die binären Dimensionen nur andeutet, formuliere ich die einzelnen Punkte als Fragen und damit so, wie sie von Bowman auf der *EduLARP conference 2018* erläutert wurden. Trotz der semantischen Gegensätze verdeutlichen die Regler, dass es Gradienten gibt und somit keine absolute Entscheidung zwischen den Polen getroffen werden muss.⁶¹

- *Performative/ behavioural* ↔ *introspective*: Soll die Handlung eher eine innere sein, oder eine äußere, die sich z.B. auf der Beziehungsebene zwischen den Charakteren ausdrückt?
- *Cognitive* ↔ *affective*: Sollen Emotionen ausgelöst werden oder eher Gedankenprozesse angestoßen werden?
- *New subject matter* ↔ *subject matter revision*: Wird ein neues Thema eingeführt oder ist der thematische Überbau des LARPs bereits im Unterricht besprochen worden?
- *Thin character/ role* ↔ *complex characterization*: Ist die Rolle mit vielen Details behaftet und detailliert beschrieben oder nur grob skizziert?
- *Social play* ↔ *individual play*: Entsteht das Spielgeschehen eher aus der Interaktion der Teilnehmenden oder spielen diese eher für sich selbst als miteinander?
- *Competition* ↔ *cooperation*: Erreichen die Teilnehmenden das Spielziel, indem sie kooperieren oder indem sie individuell und gegebenenfalls gegeneinander agieren?
- *Creativity of expression* ↔ *pre-designed tasks*: Wie viel Gestaltungsspielraum haben die Teilnehmenden bezüglich der Handlungen?
- *Many perspectives* ↔ *one primary perspective*: Gibt es unterschiedliche Perspektiven, beispielsweise bezüglich des sozialen Gefüges, oder haben alle Rollen die gleiche Perspektive?
- *Measurable goals* ↔ *freedom of exploration*: Sollen die Lernziele klar messbar sein oder haben die Lernenden die Möglichkeit, Dinge auszuspielen, die von den Lernzielen abweichen?

⁶¹ Ich gehe an dieser Stelle deshalb ins Detail auf die konzeptionellen Überlegungen ein, um die Komplexität und Vielschichtigkeit zu verdeutlichen.

- *One specific subject* ↔ *interdisciplinarity*: Verortet sich das Spiel thematisch in einem Schulfach oder ist es fächerübergreifend?
- *One specific task/ modality* ↔ *multiple skills/ knowledges*: Steht eine Aufgabe im Mittelpunkt oder sind es mehrere, die den Einsatz unterschiedlicher Fähigkeiten erfordern?
- *Leadership opportunities* ↔ *equality of status*: Können sich durch die Rollengestaltung gruppenspezifische Prozesse dahingehend entwickeln, dass ein Charakter die Gruppe oder Teile der Gruppe führt? Oder sind von vornherein alle Charaktere als gleichberechtigt angelegt?
- *Soft skills* ↔ *hard skills*: Geht es um Schlüsselkompetenzen oder um Fähigkeiten physischer, sprachlicher oder technischer Natur?
- *Individual interactions* ↔ *large group interactions*: Treffen einzelne Charaktere aufeinander oder eher ganze Gruppen, wie z.B. Familien?
- *Ethics/ social issues* ↔ *non-social/ cognitive focus*: Lässt sich die Thematik des Spiels eher im Bereich Werteerziehung oder Sozialkunde verorten oder eher in anderen, nicht-zwischenmenschlichen oder moralischen Bereichen?
- *New social dynamics* ↔ *existing social dynamics*: Behalte ich Gruppen, die sich in der Klasse gebildet haben, im LARP bei oder bringe ich Lernende zusammen, die im Klassenzusammenhang eher nicht miteinander agieren?
- *Equal degree of participation* ↔ *variable degrees of participation*: Ist allen Rollen gleich viel Gestaltungs- und Handlungsspielraum immanent oder gibt es diesbezüglich Unterschiede?
- *High cognitive load* ↔ *low cognitive load*: Wird viel Wissen vorausgesetzt oder eingeführt?
- *High social risk* ↔ *low social risk*: Kollidiert der soziale Status des Charakters mit dem des Spielers oder gibt es diesbezüglich kein Risiko, z.B. peinliche Situationen?
- *Failure conditions* ↔ *no failure conditions*: Welche sind die Bedingungen für Scheitern des Charakters oder gibt es keine solchen?
- *Extensive play preparation* ↔ *no play preparation*: Hat die Spielleitung oder Lehrkraft die Möglichkeit, die Spielphase intensiv vorzubereiten oder findet das Spiel ohne Vorbereitung statt?
- *Extensive debriefing* ↔ *little debriefing*: Kann die emotionale Entlastung im Anschluss an das Spiel umfassend gestaltet werden oder findet sie nur kurz und oberflächlich statt?
- *Status and power play* ↔ *character equality*: Werden im Spiel Hierarchien abgebildet oder haben die Charaktere ähnlichen Status?
- *Skilled facilitation* ↔ *beginner facilitator-friendly*: Stellt das Spiel die Spielleitung vor große Herausforderungen oder kann eine Spielleitung ohne Erfahrung das EduLARP umsetzen?

Ein zentrales Element in der Konzeption von EduLARPs sind außerdem Metatechniken. In vielen Fällen überlappen die Fähigkeiten des Spielenden mit denen des Charakters und können als solche ausgespielt werden. Ist dies nicht der Fall oder gibt es ethische, moralische oder persönliche Bedenken, werden entweder in einer Vorab-Information oder in einem Workshop, der unmittelbar vor dem Spiel stattfindet, Ersatztechniken kommuniziert. Dabei handelt es sich um Regeln für Dinge, die nicht spielbar sind oder es nicht sein sollen, worunter zum Beispiel

Gewalt und Intimität fallen. Doch auch übernatürliche Handlungen werden hier konventionalisiert, wie dies in LARPs der Fall ist, in denen Magie ein zentrales Element darstellt. Die Metatechniken sind verbindlich und der Gestaltungsspielraum der einzelnen Spieler_innen erlaubt es nicht, von diesen Regeln abzuweichen.

Die Ausgestaltung der Rollen dagegen unterliegt der Interpretation der Spielenden. Die Charaktere dagegen können um Fähigkeiten oder Hintergrundgeschichten erweitert werden, solange die Information der Rollenbeschreibung nicht grundlegend verändert wird.

2.4.4 *Widerstände und Schwierigkeiten*

Wie sich in den Ausführungen andeutet, ist EduLARP eine geeignete Lernform, die Lerner_innen motiviert und Interesse am gespielten Thema weckt. Dennoch sind die Belege für den Einsatz dieser Lernform im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich gering. Daher stellt sich die Frage nach Schwierigkeiten, die möglicherweise dazu führen, dass EduLARP selten eingesetzt wird. Diese sollen hier dargestellt werden.

Das Potential von LARP wird weniger in der Wissensvermittlung als in der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen gesehen, wie zum Beispiel der Förderung von Reflexionsfähigkeit und Empathie (Neubauer 2015). Diese sind aber im institutionellen Bildungskontext weniger prominent in den zugrunde liegenden Zielbeschreibungen formuliert. Außerdem ergibt sich im Anstreben von ‚soft skills‘ das Problem der Überprüfbarkeit.

Zudem gibt es Stimmen, die dem Rollenspiel die Gefahr der zu hohen Immersion zuschreiben. Während Untersuchungen dies zurückweisen (Janus 2007, S. 321, zeigen meine Recherchen der explorativen Phase, dass dieser Einwand noch immer existiert und durch Filme wie *Die Welle* oder *Das Stanford Experiment* verstärkt werden (FTB2 33; FTB2 38). Auch wird der hohe Arbeitsaufwand genannt, den die Konzeption eines LARPs abverlangt (Neubauer 2015). Einzelne Positionen vertreten aber auch die Ansicht, dass LARP weniger aufwändig sei als herkömmliche Theaterdidaktik, weil keine Textvorlage verfasst werden muss, da die Lernenden ihre Texte improvisieren (Abril Ávila 2015, S. 4). Das Verfassen des Skripts sieht Abril Ávila nicht als Aufgabe der Lehrkraft, sondern des Game-Designers, welcher das LARP nicht für eine spezifische Lerngruppe entwickelt, sondern Material für den wiederholten Einsatz entwirft.

Als problematisch sieht Mochocki (2014, S. 134), dass LARPs generell so entwickelt werden müssen, dass sie einem einzigen Schulfach und dem entsprechenden Lehrplan zuarbeiten, und praktikabel sein müssen, was Arbeitsaufwand und Vorbereitung angeht. Das Design, aber auch die Umsetzung setzen Erfahrung mit LARP, EduLARP oder anderen ähnlichen Verfahren

voraus. Schließlich merken viele im Bildungsbereich tätige LARPer an, dass die zeitlichen und räumlichen Begrenzungen die Durchführung eines EduLARP nicht zulassen. Gerade in der Schule sei es durch die 45-Minuten-Taktung und die möblierten Klassenzimmer nicht möglich, EduLARPs im Schullalltag durchzuführen (FTB2 34).

Die Hindernisse lassen sich damit folgendermaßen zusammenfassen: hoher Aufwand, zu intensives Sich-hineinversetzen, geringe Eignung für Wissensvermittlung, Vorbehalte gegen LARP, Erfahrung notwendig sowie zeitliche und räumliche Vorgaben. Nach der Auswertung meiner Daten werde ich diese Aspekte erneut aufgreifen und eine durch die Expert_innenstimmen ergänzte ausführliche Diskussion anschließen (siehe Kapitel 5.3).

2.4.5 Aufbau eines EduLARPs

In der Begriffsbestimmung in Kapitel 2.4.1 wurde herausgearbeitet, dass sich EduLARPs dadurch auszeichnen, dass das Spiel von einer Vor- und Nachbereitungsphase gerahmt wird. Da alle Teilnehmer_innen gleichzeitig agieren, ist implizit, dass Handlungen parallel ablaufen und nicht alle den gleichen Input bekommen oder die gleichen Erfahrungen machen. Daher ist eine geeignete Vor- und Nachbereitung des Spiels immanenter Bestandteil eines Edu-LARPs (Neubauer 2015). Die drei Phasen sollen hier näher betrachtet werden.

In der Vorbereitung eines EduLARPs wird der gemeinsame Fokus oder die Thematik des Spiels fokussiert. Die Nachbereitung besteht aus *Debrief* und *Reflexion*, wobei *Debrief* der emotionalen Entlastung dient, während *Reflexion* sich mit den Inhalten auseinandersetzt.⁶² Hier werden die Erfahrungen der Teilnehmer_innen gebündelt. Die durch das Spiel evozierten Emotionen sind ein Teil des Lernprozesses, da sie der Verankerung der Lerninhalte dienen. Wie auf der *Edu-LARP-Conference 2016* in Oslo betont wurde, sind *Reflexion* und *Debrief* von solcher Relevanz, dass man lieber Spielzeit verkürzen sollte, als darauf zu verzichten (FTB2 37). Der Einbettung des Rollenspiels in die Unterrichtseinheit geht eine intensive Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Zielen sowie den Inhalten des Spiels voraus (Neubauer 2015). Diese Phase wird in der nachfolgenden Abbildung als Konzeption bezeichnet:

⁶² Die Begriffe *Debrief* und *Reflexion* werden mitunter gleichwertig benutzt und sind nicht trennscharf definiert. Für die vorliegende Arbeit gilt, dass *Debrief* die emotionale Aufarbeitung und *Reflexion* die inhaltliche Auseinandersetzung bezeichnet. Siehe *LARP-Glossar*, Anhang I.

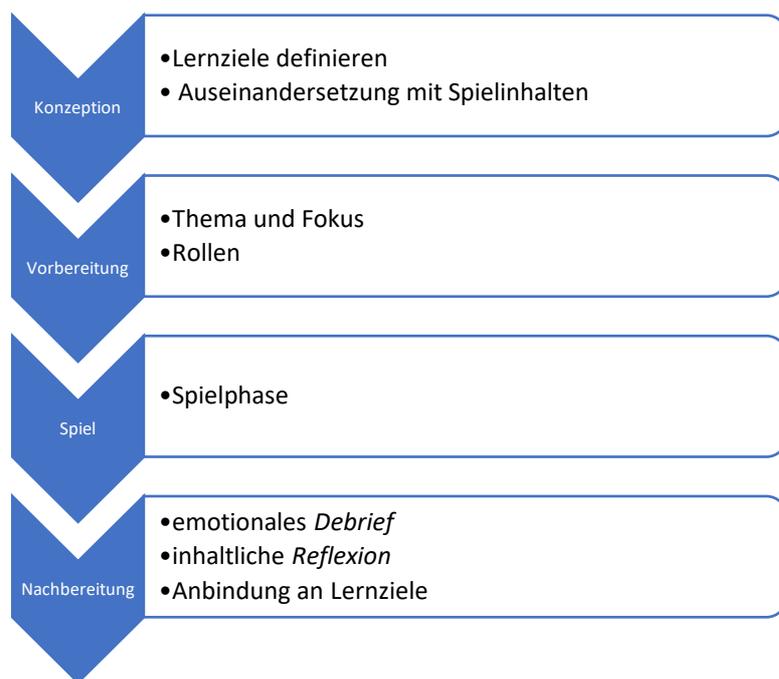


Abbildung 9: Synthese des Verlaufs eines EduLARP nach Neubauer (2015)

In der Abbildung wird deutlich, dass die Spielphase nur einen Bestandteil der Lernform ausmacht. Damit zeigt sich wieder die Nähe zu der Spielweise *Nordic LARP*, die ebenfalls die intensive Auseinandersetzung mit dem Spielgegenstand fordert und in der Regel dem Dreischritt von Vorbereitung, Spiel und Nachbereitung folgt.

2.4.6 Forschungsüberblick

Von Relevanz für diese Arbeit sind insbesondere die Forschungsbereiche EduLARP sowie das deutschdidaktische Rollenspiel. Arbeiten, die beide Bereiche umspannen, liegen noch nicht vor. Auch ist festzustellen, dass es insgesamt nur wenige empirische Arbeiten gibt, die sich mit den Wirkungen von EduLARP und den Wirkungen des didaktischen Rollenspiels befassen. An dieser Stelle sei ein Überblick über den Stand der Forschung gegeben.

Für die deutschdidaktische Forschung im Bereich Drama stellt Steiner (2018) zentrale empirische Arbeiten zusammen, die sich mit sämtlichen Facetten des Dramas im Deutschunterricht beschäftigen, angefangen vom der literarhistorischen Entwicklung bis hin zur Rezeption dramatischer Texte. Explizit genannt wird auch die Beschäftigung mit performativen Formaten wie Tanztheater und Live-Rollenspielen (Steiner 2018, S. 221), um zu konkretisieren, dass auch Formate Berücksichtigung finden, die nicht oder nur teilweise auf einer Textgrundlage fußen. Allerdings findet sich in darauffolgenden Ausführungen kein Beleg für die Konkretisierung eines deutschdidaktischen Live-Rollenspiels. Ein Schwerpunkt deutschdidaktischer Forschung zum Theater ist das Erleben von Aufführungen und ihre

Anforderungen an die Wahrnehmung Jugendlicher (Paule 2011), sowie das Ineinandergreifen von Theater und Schule (Reuther & Steiner 2013) und die Produktion von Theaterinszenierungen (Seitz 2013).

Weil die vorliegende Arbeit unter anderem Wirkungen des deutschdidaktischen Rollenspiels und somit dem möglichen Kompetenzerwerb fokussiert, bieten die theoretischen Ausführungen Belgrads (2009) zum Szenischen Spielen eine interessante Grundlage, da er die stimulierten die Kompetenzbereiche in Inszenierungs- und dramaturgische, sprecherische, körperliche sowie mediale Kompetenzen zusammenfasst. Ebenso fungieren die Überlegungen Spinners (z.B. 2014) zu theater- und dramadidaktischen Formaten im Deutschunterricht (siehe Kapitel 2.2.3) einen deutschdidaktischen Referenzrahmen. Auch die Betrachtungen Abrahams (2008) zum szenischen Lernen subsumieren das Potential literarischer Rollenspiele im „kognitiven Erkenntniszuwachs [...] als auch [...] in der Schulung pragmatischer und sozialer Fähigkeiten sowie nicht zuletzt instrumenteller Fertigkeiten“ (Abraham 2008, S. 94). Scheller (z.B.1998) modelliert das szenische Spiel für den handlungs- und/oder produktionsorientierten Literaturunterricht inner- und außerhalb der Deutschdidaktik seit den 1980er Jahren.

Unabhängig von Schwerpunkt und Einfallswinkel finden sich „quantitative und qualitative empirische Forschungsarbeiten zu Drama und/ oder Theater [...] nur in geringerer Anzahl“ (Steiner 2018), während deutschdidaktische Modellierungen und Konzeptionierungen zur Theoriebildung beitragen. Es handelt sich bei den bisher getätigten empirischen Untersuchungen meist „um kürzere qualitative Explorations- bzw. Interventionsstudien“ (Steiner, S. 224), die mit teilnehmender Beobachtung und gelenkten Interviews arbeiten. So zum Beispiel geht Koch (2016) qualitativ mittels teilnehmender Beobachtung, Fallanalyse und Untersuchung von Unterrichtskommunikation sowie der Erprobung einer Unterrichtseinheit der Frage nach, ob Gesprächskompetenzen der Schüler_innen durch die Beschäftigung mit Drama erweitert werden. Mittels der Daten aus den transkribierten Audiodaten belegt Koch eine Steigerung dieser Kompetenzen.

Für die vorliegende Arbeit sind nicht nur deutschdidaktische Ausführungen, sondern auch die angrenzenden Bereiche heranzuziehen, wie z.B. Dramapädagogik und Fremdsprachendidaktik (z.B. Schewe 1993; Surkamp 2016) sowie theaterwissenschaftliche Forschung (Fischer-Lichte 2004), da sich gerade im Umgang mit Sprache und im Umgang mit Literatur Überschneidungen ergeben. An dieser Stelle sei eine empirische Studie zu dem Schulfach *Darstellendes Spiel* von Domkowski & Walter (2012) erwähnt, die longitudinal 80 Jugendliche begleiteten und quantitative Daten erhoben. Mit einer Vergleichsgruppe wurde abgeglichen, ob sich u. a. die

Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, Offenheit für neue Erfahrungen, Motivation und Empathie steigerten. Die Daten bestätigen dies, in ihrer Analyse weisen die Autor_innen aber auch darauf hin, dass die Teilnehmer_innen des Kurses bereits über viele Fähigkeiten bereits zu Beginn des Kurses in ausgeprägter Weise verfügten.

Zu den zentralen Arbeiten aus der LARP- und EduLARP-Forschung, auf welchen die vorliegende Dissertation die Lernform EduLARP aufbaut, gehören insbesondere die Monographie „The Arts of Larp“ von Simkins (2015), welche eine Gegenstandsbeschreibung der Spielform LARP mit seinen zentralen Definitionsmerkmalen „story, environment, rules and play“ ist (Simkins, 2015, S. 201). Vaneks (2009) Aufsatz *Understanding Live Action Role Playing (LARP)* und Bienias Dissertation *Role Playing Materials* (2016) tragen zum Verständnis von LARP als Kunst- und Spielform bei und bieten eine Grundlage, um im Rahmen dieser Arbeit LARP als Lernform in der Schule zu modellieren. Auf das performative und interkulturell bildende Potential von LARP weisen der Aufsatz von Kamm & Becker (2016) und die Bachelorarbeit von Englund (2013) hin.

Wissenschaftliche Arbeiten, die EduLARP beschreiben, liegen in überschaubarer Anzahl vor: Der Aufsatz *Live Action Role-Playing: Insight into an underutilized educational tool* (Vanek & Peterson 2016) grenzt EduLARP von ähnlichen Lernformen wie *Alternate reality games* ab. Balzer stellt in ihrer Diplomarbeit *Die Entwicklung realer Kompetenzen in virtuellen Welten* (2008) die Entwicklung sozialer Kompetenzen durch die Anforderungssituationen in einem LARP in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Erkenntnisse sind, dass in einem LARP und EduLARP Bildungsprozesse stattfinden, in welchen vornehmlich Sozialkompetenzen entwickelt werden (Balzer 2008) und dass LARP sich positiv auf das Lernverhalten und die Gruppendynamik auswirkt (Gjedde 2014; Hylthoft 2008, 2012). Das Transformationspotential der Spielenden steht im Vordergrund aktueller Diskussionen, wie die Beiträge von Vanek (2018), aber auch die Handreichung von Blanc et al. (2018) zeigen. Die Autor_innen erstellen unter Bezugnahme auf aktuelle Forschung einen Leitfaden für Unternehmen, um durch EduLARP Prozesse zu optimieren und Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten zu stärken. Hinsichtlich der Wirkung von LARP leiten sie ab, dass EduLARPs soziale Kompetenzen und Empathie fördern, Entwicklungen im Bereich Kreativität und Phantasie anstoßen, sowie Anlass zu Diskussion über ethische Fragen geben (Blanc et al. 2018).

Die Ergebnisse einer der wenigen empirischen Studien deuten darauf hin, dass durch die Lernform LARP Haltungen nachhaltig verändert werden können, und dass Motivation und

Interesse am Spielgegenstand gesteigert werden. Zu diesem Schluss kamen Bowman & Standiford (2015) in einer Interventionsstudie mit einer Gruppe von Schüler_innen einer amerikanischen Schule.). Anhand empirischer Daten wurde nachgewiesen, dass Motivation und Interesse am Spielgegenstand gesteigert werden (Bowman & Standiford 2015). Mittels Fragebogen und halboffenen Interviews wurden nach einer Intervention im Naturkundeunterricht Daten von 23 Schüler_innen an einer Middle School in Los Angeles erhoben. In Kombination mit traditionellen Lernformen wurden durch EduLARP vor allem die intrinsische Motivation und das Interesse am Stoff gesteigert. Die Datenanalyse ergab ferner, dass die Schüler_innen Steigerungen in der eigenen Kompetenz wahrnahmen. Auf Empirie fußend ist außerdem eine Studie von Gjedde (2014), die anhand mit an der *Østerskov Efterskole* erhobenen Daten hervor, dass die Einbettung in ein Narrativ zur nachhaltigen Verankerung fachlicher Inhalte führt. An polnischen Schulen erhob Mochocki Daten im Rahmen einer groß angelegten Studie zur Vermittlung von Geschichte durch LARP, an der 18 Schulen teilnahmen: In dem Artikel *Edu-Larp as revision of subject-matter knowledge* (2013) stellt er dar, wie sich LARP von der Kunstform hin zur Methode zur Vermittlung von Lehrplaninhalten entwickelt. Zusammenfassend hält Mochocki fest, dass LARP den Weg für Lernprozesse ebnet und somit Veränderungen und Lernzuwachs erleichtert.⁶³

Beschreibende Arbeiten, die sich weniger auf empirische Daten beziehen, sind folgende: Hyltoft, Mitbegründer der dänischen *Østerskov Efterskole*, die EduLARP in allen Fächern einsetzt, führt in *Four reasons why Edu-Larp works* (2010) vier Gründe an, weshalb LARP sich als Unterrichtsmethode eignet: Die Lernenden konzentrieren sich durch die holistische Herangehensweise auf den Stoff, werden in höherem Maße aktiviert, motiviert und müssen durch das Improvisationsmoment viele eigene Beschlüsse fassen und die Konsequenzen derselben tragen. Ebenfalls auf die *Østerskov Efterskole* beziehen sich auch Balzer und Kurz (2014, 2015) in ihrem allgemeinen Aufriss zu EduLARP: Mit LARP als didaktischem Instrument, so die Autorinnen, lernen die Schüler_innen schneller, besser und nachhaltiger. Im geschichtsdidaktischen Kontext stellt Munz (2015) fest, dass der didaktische Wert eines LARP im Einüben und Wiederholen kultureller und sozialer Kompetenzen sowie Multiperspektivität und Fremdverstehen liegt. Im Rahmen der Deutschdidaktik lässt sich ein Artikel von Torner (2016) verorten, welcher mittels LARP Goethes „Die Leiden des jungen Werthers“ für amerikanische Studierende zur Förderung des Fremdspracherwerbs zugänglich macht.

⁶³ „[...] larp doesn't transform people – it opens for transformation.“ (Mochocki 2013, S. 101)

Für die Darlegung des Forschungsgegenstandes LARP und EduLARP werden vielfältige Quellen verwendet, darunter auch Veranstaltungsankündigungen, Notizen der *Knotenpunkt*-Veranstaltungen sowie diverse Artikel aus dem Internet. Auch die oben genannten wissenschaftlichen Artikel und empirischen Untersuchungen werden herangezogen. Dieses Material, das von empirischen Untersuchungen bis zu anekdotischen Schriften reicht, soll nachfolgend kurz in vier Komplexe zusammengefasst werden. Begründet wird die Hinzuziehung von Erfahrungsberichten und Ankündigungen damit, dass gerade im deutschsprachigen Raum sehr wenig über EduLARP geschrieben wurde.

Eine der wenigen deutschsprachigen Darstellungen von LARP und EduLARP bietet Neubauer (2015) auf der Homepage des österreichischen LARP-Vereins *1000 Atmosphären*. Zu nennen ist im deutschsprachigen Zusammenhang außerdem der Zauberfeder-Verlag, der sowohl Monographien zu Themen, die LARP betreffen, als auch die Zeitschrift *LARP-Zeit-Rollenspielmagazin* verlegt.⁶⁴ Nicht-akademische Quellen, die zu dem Verständnis von LARP und EduLARP im deutschen Raum beitragen, sind weiterhin die Wikipedia-Einträge, larp-wiki Deutschland und die Beschreibung von LARP auf Homepages von Vereinen. Eine weitere wichtige Quelle sind die im Rahmen der jährlichen *Knotenpunkt*-Konferenz erscheinenden *Companions*, d. h. Kompendien, die viele Textsorten vereinen und sowohl Meinungen wiedergeben als auch Texte, die wissenschaftlichen Ansprüchen standhalten. Ebenso verhält es sich mit der Online-Zeitschrift nordiclarp.org. Bei der Sichtung dieser wissenschaftlichen und nicht-akademischen Quellen wird ersichtlich, dass es noch keine standardisierte Definition von EduLARP gibt, und dass die Begrifflichkeiten bezüglich des Konzeptes divergieren. Dieser Überblick belegt auch, dass für die Beschreibung von EduLARP nur begrenzt auf akademische Literatur zurückgegriffen werden kann, sondern zusätzlich eine Vielzahl von semi-wissenschaftlichen Quellen heranzuziehen sind (siehe dazu auch Kapitel 2.4.6).

Das herangezogene Material zu EduLARP kann drei Themenkomplexen zugeordnet werden: 1. Definition und Abgrenzung, 2. Bildungsprozesse und 3. Didaktisierungen sowie methodische Überlegungen und praktische Anleitungen. Da es sich um einen jüngeren Forschungsgegenstand handelt, wurden die akademischen Arbeiten zu EduLARP hauptsächlich in den letzten zehn Jahren verfasst.

Im Bereich Definition und Abgrenzung von EduLARP stellt der Beitrag *Live Action Role-Playing: Insight into an underutilized educational tool* (Vanek & Peterson 2016) EduLARP allgemein dar und exemplifiziert ihn anhand dreier Case-Studies. In *Cooler than you think:*

⁶⁴ <http://www.larpzeit.de/schule/>

Understanding Live Action Role Playing (LARP) definiert Vanek (2009) LARP als Kunst- und Spielform und grenzt diese von anderen ab. Die Merkmale von LARP allgemein werden ausführlich von Simkins (2015) dargestellt und auch er skizziert die Möglichkeiten und das Potential von LARP als Lernform. In *Educational Larp: Topics for Consideration* (Kot 2012) gibt der Autor einen umfassenden Überblick über die Genese von EduLARPs in der ehemaligen Sowjetunion und Belarus. Der Internetauftritt des österreichischen Vereins *1000 Atmosphären* (Neubauer 2015) bietet wie oben erwähnt eine deutschsprachige Beschreibung von EduLARP⁶⁵ und verweist auf das Potential und auch auf mögliche Schwierigkeiten, um dann einen Überblick über pädagogische, psychologische und lerntheoretische Aspekte des Rollenspiels zu geben. Die pädagogischen und didaktischen Begründungen für EduLARP, die in Kapitel 2.4.2 dargestellt wurden, beruhen unter anderem auf Arbeiten, die um die *Østerskov Efterskole* entstanden sind (Harder 2007; Hyltoft 2010, 2012; Gjedde 2014; Balzer & Kurz 2014, 2015). Mochocki (2013) und Munz (2015) betrachten EduLARP im Geschichtsunterricht, während der fremdsprachliche Deutschunterricht in einem Aufsatz Torners (2016) und die Sozialkunde in den Darstellungen Palmqvists (2010) in den Mittelpunkt rücken. Auch belegen Untersuchungen, dass sich die Spielform positiv auf das Lernverhalten und die Gruppendynamik auswirkt (Gjedde 2014; Hylthoft 2012; Palmqvist 2010). Hinsichtlich der Wirkung von LARP finden sich Hinweise darauf, dass LARPs soziale Kompetenzen und Empathie fördern, Entwicklungen im Bereich Kreativität und Phantasie anstoßen sowie Anlass zu Diskussion über ethische Fragen bieten (Bowman & Standiford 2013; Branc 2018).

Bildungsprozesse in Freizeit-LARPs werden von Balzer (2008) fokussiert, die in ihren Ausführungen LARP als kommunikatives Handlungsmodell darstellt. Balzer hebt jedoch hervor, dass bei den LARP-Cons keine Vor- oder Nachgespräche stattfinden, welche den Transfer des Gelernten sichern könnten (Balzer 2008, S. 108). Da sich hierin LARP in einem wesentlichen Punkt von EduLARP unterscheidet, werden diese Betrachtungen nur am Rande in diese Arbeit einbezogen. Bildungsprozesse im Bereich performativer und interkultureller Kompetenzen werden auch in Kamm & Becker (2016) beschrieben. In *Let's play with fire! Using risk and ist power for personal transformation* (Vanek 2018) führt der Autor eine Vielzahl von Bereichen auf, in welchen Transformationen und somit Lernprozesse durch LARP angestoßen werden können. Branc et al. (2018) stellen in *Imagine This!* anhand von Case

⁶⁵ Zu nennen ist im deutschsprachigen Zusammenhang der Zauberfeder-Verlag, der sowohl Monographien zu Themen, die LARP betreffen, als auch die Zeitschrift LARP-Zeit-Rollenspielmagazin verlegt.
<http://www.zauberfeder-verlag.de>

Studies Möglichkeiten vor, durch EduLARP nachhaltige Transformationen anzustoßen und Unternehmenskulturen zu verändern.

Mit einem Schwerpunkt auf methodischen und praktischen Überlegungen untersucht Bienia (2016) in *Role Playing Materials* (2016), wie Materialien dazu beitragen, dass Rollenspiel funktionieren kann, wobei er sowohl LARP als auch Tisch-Rollenspiel berücksichtigt. Eine umfassende Anleitung für die Konzeption und Durchführung von LARPs ist bisher nur auf dänisch verfügbar (Nielsen & Raasted 2017). Darüber hinaus finden sich auf Internetseiten oder in kürzeren Artikeln vereinzelt weitere Anleitungen und Hilfestellungen für die Konzeption von EduLARPs (Bowman 2018, Kot 2018), die als *Best-Practice*-Beispiele eingeordnet werden können.

2.4.7 *Desiderata und Forschungslücke*

Wie oben dargelegt, steckt die Forschung zu EduLARP noch in den Anfängen. Empirische Studien sind seltener zu finden als Erfahrungsberichte, Vorschläge und Betrachtungen. Tangerman (2007) stellt fest, dass die Wirkung szenischen Spiels auf die Interpretationsleistungen der Lernenden kaum empirisch untersucht wurden. Auch zeigt der Überblick, dass in der deutschsprachigen Forschungslandschaft EduLARP kaum rezipiert wird und EduLARP in allgemeinen theaterdidaktischen Aufrissen nicht berücksichtigt wird (Olsen & Paule 2015). Steiner (2018) formuliert deutlich das Desiderat nach empirischer deutschdidaktischer Forschung, die die „tatsächliche Unterrichtswirklichkeit“ (Steiner 2018, S. 226) durch Praxiserprobung mit einbezieht, und neben der qualitativen auch vermehrt quantitativen Daten einbezieht. Ebenso wäre es wünschenswert, dass szenische Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Dramen - einschließlich ihrer empirisch nachgewiesenen Wirksamkeit – stärker in den Fokus der deutschdidaktischen Forschung rücken sollen (ebenda).

Das Forschungspotential wird von Mochocki (2014) und Bowman (2014) insbesondere für die Bereiche Lehrplananbindung und die Bereiche Jugendbildung, Werteerziehung sowie der Förderung von Kommunikationskompetenzen (Simkins 2015) hervorgehoben. Dafür könnte EduLARP als Lernform modelliert und in einer longitudinalen Studie beforscht werden (Vanek 2016). Doch die Erhebung von Daten, welche die Effekte des Einsatzes von LARP belegen, wird als schwierig und langwierig eingeschätzt. Auch ist die Flüchtigkeit des Forschungsgegenstandes der akademischen Rezeption nicht zuträglich, denn auch bei gleichem Skript ist kein Spiel dem anderen gleich. Und da es kein unbeteiligtes Publikum gibt, entzieht sich dies dem Zugang zum Feld der Betrachtung. Das wiederum hat dazu geführt, dass bisher

fast ausschließlich LARPer die Materie beforschen. Englund (2013) weist deshalb ausdrücklich auf den Bedarf an Forscher_innen hin, die nicht selber LARPer_innen sind, um ein mögliches Validitätsproblem zu umgehen (Englund 2013, S. 14).

Dies erkennend versucht sich insbesondere die *Nordic LARP*-Gemeinschaft zu öffnen und stellt, wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, auf vielen Kanälen Informationen sowie Video- und Textmaterial zur Verfügung. Es ist ein zunehmender Trend in der *LARP-Community*, die Skripte und Rollenbeschreibungen zu veröffentlichen.⁶⁶ Davon ausgenommen sind Dienstleister, die ihre LARP-Skripte entweder als *rerunnable* LARPs (siehe *LARP Glossar*, Anhang I) schreiben oder die Rechte an den Spielen mitverkaufen. Um zukünftige Forschung zu ermöglichen, wurde 2014 der *LARP-Census*⁶⁷ von Paddy & Vanek durchgeführt. In einer online-Befragung wurden neben personenbezogenen Daten auch Beweggründe, Vorbereitung, Design und finanzieller Rahmen abgefragt. Diese von 30.000 LARPer_innen angegebenen Daten werden interessierten Forscher_innen zur Verfügung gestellt und flossen bisher in sechs der oben beschriebenen publizierten Studien ein, beispielsweise in Branc (2018).⁶⁸ Bezüglich EduLARP wurden im Rahmen des *Census* keine Daten erhoben.

Zusammenfassend lässt sich auch feststellen, dass die Diskussion um EduLARP vornehmlich methodische und theoretische Aspekte fokussiert und weniger didaktische. Die Anbindung an schulische Bildung deutet sich für die Fächer Geschichte, Ethik, Politik/ Gemeinschaftskunde an, für die Sprachendidaktik jedoch ergibt sich hier bis auf die Arbeit von Torner (2016) eine Leerstelle. Diese Lücke möchte die vorliegende Arbeit schließen und auf der Grundlage empirischer Daten darstellen, was EduLARP ist und wie es im Rahmen des Deutschunterrichts in Deutschland eingesetzt werden kann. Zu diesem Zwecke biete ich EduLARP in den größeren Kontext pädagogischer und didaktischer Rollenspiele ein. Der Forschungsüberblick lässt erkennen, dass EduLARP zwar von anderen Spielformen wie *Alternate Reality Games* abgegrenzt und bezüglich spieltheoretischer Gesichtspunkte untersucht wurde, für die Darstellung von Potential und Hindernissen aber nicht auf Erkenntnisse von *Drama Based Learning* zurückgegriffen wurde. Auch didaktische Spiele wie *Process Drama* oder *Jeux Dramatiques* werden nicht zum Vergleich herangezogen. Eine weitere Lücke, die sich aus dem Überblick ergibt, ist, dass die Perspektive der Lernenden bei der Darstellung von Wirkungen selten Berücksichtigung findet. Ebenso wird, wie von Englund (2013) beschrieben, EduLARP

⁶⁶ Unter drama-games.de können LARPs und EduLARPs heruntergeladen werden. Die norwegische Anthologie *Larps from the factory* (2013) mit 23 LARPs kann gegen einen Unkostenbeitrag erworben werden.

⁶⁷ <http://larpcensus.org>

⁶⁸ <http://larpcensus.org/publications>

meist von LARPer_innen beforscht, während Lehrkräfte, die ihre Expertise im Bereich Schule haben, nicht ihre Einschätzung zu Potential und Hindernissen abgeben.

2.4.8 Fragestellung

Bevor die Frage nach dem fachdidaktischen Einsatz beantwortet werden kann, ist Grundlagenforschung erforderlich: Es gilt zu klären, was unter EduLARP verstanden wird, in welchem Rahmen diese Lernform in schulischen und außerschulischen Institutionen eingesetzt wird und mit welcher Zielführung. Welches Potential wird dieser Lernform zugeschrieben? Da der skandinavische Raum in Konzeption und Durchführung dieser Lernform führend ist, werde ich neben Deutschland auch Dänemark, Norwegen und Schweden⁶⁹ untersuchen.

Es stellt sich auch die grundlegende Frage, weshalb EduLARP bisher wenig Anwendung im schulischen Bildungsbereich zu finden scheint, vor allem in Deutschland. Welche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Konzeption und Umsetzung? Neben der Frage nach Hindernissen ist eine weitere zentrale Frage, welche Wirkungen die Lernform entfalten kann. Dabei ist auch die Frage nach der Motivation zu stellen. Ist es eventuell möglich, durch LARP Schüler_innen, die mit klassischen Lehrmethoden weniger zu begeistern sind, zum Lernen oder Sprechen zu motivieren? Darauf deuten die Ergebnisse der Untersuchungen von Palmqvist (2010) und Bowman (2015) hin. Gibt es weitere Wirkungen, die bisher noch nicht dargestellt wurden und die möglicherweise eine Verbindung zu *Drama Based Learning* und *Game Based Learning* herstellen lassen? Dafür ziehe ich unter anderem die Abwägungen bezüglich schulischen Rollenspiels von Belgrad (2009), Ments (1985), Warm (1981) und heran.

Nach Klärung dieser grundlegenden Fragen werde ich mein Hauptaugenmerk auf den Deutschunterricht in Deutschland richten und fragen, ob EduLARPs konzipiert und durchgeführt werden können, die den Zielen des Deutschunterrichts zuarbeiten. Leitende Fragen sind dabei: Wie lässt sich das in Kapitel 2.4 geschilderte kompetenzfördernde Potential von EduLARP im Rahmen des Deutschunterrichts nutzen? Welche didaktisch-methodischen Überlegungen sind dabei anzustellen?

Damit ist ein Ziel der Arbeit, auf der Grundlage empirischer Daten darzustellen, wie und mit welcher Zielsetzung EduLARP im Rahmen des Deutschunterrichts in Deutschland eingesetzt werden kann. Wenn Deutschunterricht unter anderem *Literacy* zum Ziel hat, also „mehr als die Kompetenz des Lesens und Schreibens, gemeint sind auch die Fähigkeiten des Sprechens, Erzählens, Zuhörens, Verstehens und Vorstellens, also vielfältige Formen des Umgangs mit

⁶⁹ Diese drei Länder werden zusammen als ‚Skandinavien‘ bezeichnet.

Sprache“ (Jentgens 2013/2012), welchen Beitrag kann EduLARP leisten, diese Fähigkeiten zu akquirieren und zu entwickeln? Wie wird dabei der Umgang mit Literatur einbezogen? Um diese Fragen zu beantworten, werden die KMK Bildungsstandards herangezogen. Darüber hinaus möchte ich den Blick auch auf Kompetenzerwerb werfen: Wie werden soziale Kompetenzen und Selbstkompetenz gefördert? Inwiefern werden *Literacies* geschult, die performative, nonverbale und paraverbale Kompetenzen umfassen? Abraham (2018, S. 395) zufolge fühlt sich der Deutschunterricht nicht nur dem Kompetenzerwerb, sondern auch der Persönlichkeitsbildung verpflichtet. Daher soll auch aufgedeckt werden, welche Wirkungen der Einsatz von EduLARP über die Kompetenzentwicklung hinaus entfaltet. Außerdem wird dem von Steiner (2018) formulierten Desiderat nachgekommen, durch Erprobung des Formats EduLARP die Unterrichtswirklichkeit einzubeziehen und an den empirischen Daten zu spiegeln.

Damit lassen sich die Forschungsfragen folgendermaßen zusammenfassen: Zuerst gilt es zu klären, was die Lernform EduLARP kennzeichnet und mit welcher Zielsetzung diese derzeit in Skandinavien und in Deutschland eingesetzt wird. Daraufhin können Fragen nach Potential, Wirkungen und Hindernissen gestellt werden. Schließlich stellt sich die Frage, welche Lernziele mit EduLARP im Deutschunterricht angestrebt werden können.

Mit der Darstellung der Forschungsfragen ist der theoretische Teil dieser Arbeit abgeschlossen. Abschließend ist noch zu erwähnen, dass ich die vorliegende Arbeit auf Deutsch verfasse, um so einen Beitrag zu dem meist auf deutscher Sprache geführten Diskurs um den inländischen Deutschunterricht zu leisten. Damit schließe ich eine weitere Lücke, da es noch keine empirische Arbeit zu EduLARP auf Deutsch gibt.

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen beschrieben, welches zur Beantwortung der Forschungsfragen geeignet erscheint.

3 Forschungsdesign und Triangulation

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Lernform LARP, auch EduLARP genannt, abzubilden und ihr didaktisches Potential auf der Basis empirischer Forschung zu erörtern. Zudem sollen Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht dargestellt werden. Dabei handelt es sich um Grundlagenforschung, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, den Forschungsgegenstand aus mehreren Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden zu untersuchen. In diesem Kapitel wird dargestellt, mit welchen Methoden das Material erhoben und ausgewertet wird.

Wie im Forschungsüberblick dargestellt, bestehen die bislang vorliegenden Informationen zu EduLARP zum größten Teil aus der Darstellung von Erfahrungen und Meinungen, und weniger aus empirischen Untersuchungen. Da bisher nur vereinzelt Erkenntnisse zu LARP als Lernform wissenschaftlich aufgearbeitet wurden, ist es erforderlich, das Design in zwei Phasen aufzuteilen, eine explorative und eine fokussierte: Die anfängliche, explorative Phase, die sich an dem Vorgehen der *Grounded Theory* Methodologie orientiert, dient der Bestandsaufnahme des zu untersuchenden Phänomens. Es wird der Frage nachgegangen, ob LARP in Deutschland als Lernform (und damit als EduLARP) eingesetzt wird, welche Zielsetzungen dabei leitend sind und in welchem institutionellen Kontext dies geschieht. Das skandinavische Feld wurde von mir durch meine bisherige Tätigkeit als Lehrkraft an einem schwedischen Gymnasium zu Beginn der Untersuchungen bereits überblickt (siehe Kapitel 1 und 3.4). Dabei liegt der Schwerpunkt der Fragestellung auf dem Einsatz von EduLARP im Deutschunterricht an deutschen Schulen, weshalb geprüft werden muss, wie diese Lernform hier eingesetzt wird. Nach der explorativen Phase werden in der zweiten, fokussierten Phase, Daten anhand von Expert_inneninterviews, Protokollen zu Teilnehmender Beobachtung und Fragebögen, die Pädagog_innen und Lehrkräften vorgelegt werden, erhoben. Außerdem gehört zu diesem qualitativen Datensatz ein Interviewgespräch⁷⁰ mit dem Pädagogen Ingo Scheller sowie die Evaluation eines Pilotprojekts zu EduLARP an einem Gymnasium in Bayern. Mittels Qualitativer Inhaltsanalyse werden diese Daten strukturiert dargestellt und ausgewertet. Das Interview mit Ingo Scheller wird separat ausgewertet, da er zwar über Expertise zu szenischen Verfahren, nicht aber im Bereich EduLARP verfügt. Die anhand der Fragebögen erhobenen Daten und deren statistische Auswertung stellen die quantitative Komponente des Studiendesigns dar. Auf die Aufbereitung und Auswertung folgt die Analyse der Daten, im Rahmen derer EduLARP modelliert und von ähnlichen Spiel- und Lernformen abgegrenzt wird und schließlich aufgezeigt, wie EduLARP im Deutschunterricht eingesetzt werden kann.

In der explorativen Phase wurde aus dem erhobenen Material ein *Code*-Baum, im Folgenden Strukturbaum genannt, generiert. Die *Codes* sind besonders gewichtige oder häufig wiederkehrende Aspekte, die beim Forschungsgegenstand EduLARP zu erkennen sind. Auf Grundlage dieser Kategorien wurde ein Fragebogen für Leitfadeninterviews entwickelt. Zur Auswertung der qualitativen Daten und der Fragebögen wird dieser Strukturbaum an die generierten Daten angelegt, induktive Ergänzungen bleiben jedoch möglich. Damit wird induktives und deduktives Vorgehen kombiniert. Abbildung 12 bietet einen ersten Überblick

⁷⁰ Unstrukturierte Interviews, in welche auch ich als Forscherin mich einbrachte, um meinem Gegenüber Aspekte meines Forschungsinteresses zu erläutern, bezeichne ich für diese Arbeit als Interviewgespräche.

über die einzelnen Phasen, die unterschiedlichen Methoden, das Materialkorpus und die Leitfragen:

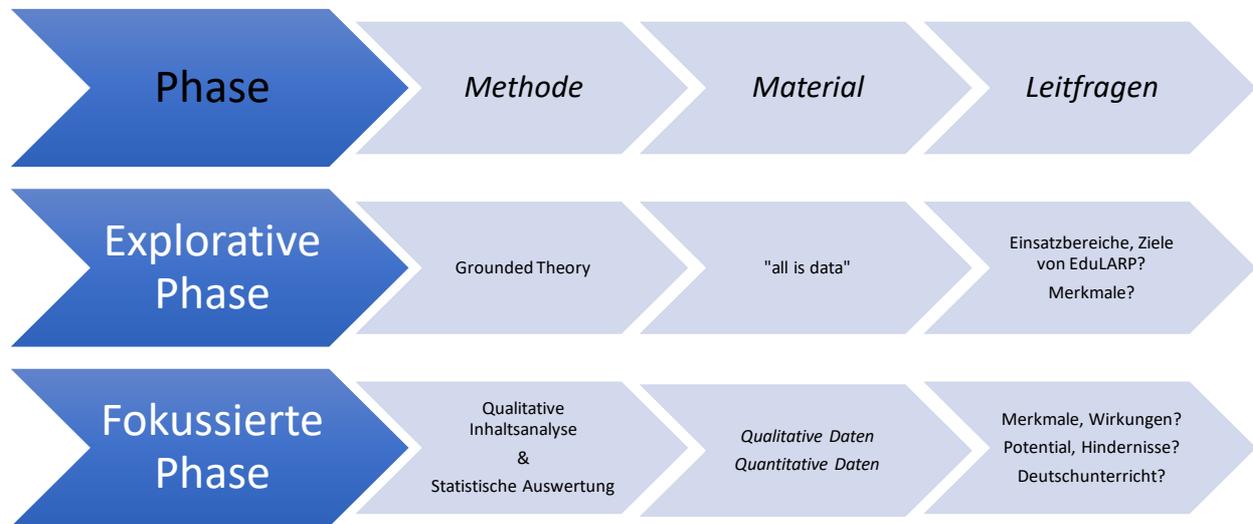


Abbildung 10: Phasen, Methoden, Material, Leitfragen

In diesem Kapitel werden Material und Methoden ausführlich erläutert. Zuerst wird begründet, warum die Wahl auf ein vornehmlich qualitatives Studiendesign fällt, wie trianguliert wird und weshalb ein Methodenwechsel von der *Grounded Theory* hin zu der Qualitativen Inhaltsanalyse stattfindet. Daraufhin werden die einzelnen Phasen mit ihren jeweiligen Erhebungsmethoden und generierten Material vorgestellt. Nach den Datenerhebungsmethoden werden die jeweiligen Auswertungsmethoden für die qualitativen und die quantitativen Daten dargestellt. Abschließend werden die für diese Arbeit leitenden forschungsethischen Grundprinzipien erläutert und es wird meine Selbstverortung beschrieben.

Ein qualitatives Forschungsdesign ist in der Regel von einer holistischen, offenen Herangehensweise geprägt. Subjektbezogenes Verstehen wird in den Mittelpunkt gerückt (Lamnek 2006; Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer 2008). Generell ist der qualitative Forschungsansatz explorativ und hypothesengenerierend angelegt, die Theoriebildung erfolgt sukzessive und wird während der Untersuchungen kontinuierlich weiterentwickelt (Winter 2000). Wie von Winter dargestellt, eignet sich ein qualitatives Forschungsdesign insbesondere dort, wo differenzierte und ausführliche Beschreibungen von Meinungen, Erfahrungen und Eindrücken benötigt werden. Um LARP als Lernform zu beschreiben, bedarf es einer grundlegenden Kenntnis und Praxiserfahrung. Da sich unter dem Begriff LARP viele mögliche Formen des Live-Rollenspiels, die auch kulturell unterschiedlich geprägt sind, vereinen, müssen die Erfahrungen und das Wissen im Gespräch erläutert werden. Auch ist der Einsatz

von LARP zu Bildungszwecken wenig untersucht worden, sodass sich aus der existierenden Literatur nur bedingt Hypothesen generieren lassen. Deshalb sind subjektbezogene Daten, die eine hohe Dichte an Erfahrungswerten und Praxisbezug aufweisen, zum Erreichen der Forschungsziele unerlässlich. Allerdings stellen Interviews hohe Anforderungen an die Befragten und führen außerdem die Schwierigkeit mit sich, dass die umsichtige Auswahl der Expert_innen Grundlage für eine umfassende, auch gegensätzliche Aspekte erfassende Darstellung des Forschungsgegenstandes ist. Daher ist jederzeit zu bedenken, dass Objektivität in der Darstellung von EduLARP nicht vorausgesetzt werden kann, sondern dass sich dieser durch Einhaltung von Gütekriterien angenähert wird.

Die qualitative Herangehensweise ist daher geeignet, LARP als Lernform näher zu erkunden, ihre Möglichkeiten und Schwierigkeiten aufzuzeigen und EduLARP zu modellieren. Welche Methoden zur Datenerhebung im Rahmen dieses überwiegend qualitativen Designs trianguliert wurden, wie diese gewichtet und in Bezug zueinander gesetzt werden, wird im folgenden Unterkapitel erläutert.

Multiperspektivisches, multimethodisches Design

Das Design der vorliegenden Studie vereint zwei ähnliche, in dem zentralen Punkt der Theoriebildung jedoch divergierende qualitative Forschungsansätze: Die *Grounded Theory* und die *Qualitative Inhaltsanalyse*. In zwei aufeinander folgenden Phasen wurde folgendermaßen vorgegangen: In der explorativen Phase wurde in Anlehnung an die *Grounded Theory* das Feld vornehmlich durch Gespräche mit LARPer_innen, die Live-Rollenspiel im Bildungskontext einsetzen, sondiert. Auch Internetauftritte, Forendiskussionen und EduLARPs wurden mit dem Ziel untersucht, anhand von Kernkategorien Grundeigenschaften herauszuarbeiten, die LARP als Lernform kennzeichnen könnten. Daraufhin wurden aus diesen Hypothesen Fragen generiert, welche den Leitfaden für die Expert_inneninterviews bilden.

Nun setzte die zweite Phase ein, in welcher die Interviews mit Expert_innen durch diesen Leitfaden strukturiert wurden. In dieser fokussierten Phase wurden neben Interviewdaten auch Daten durch Protokolle Teilnehmender Beobachtung von EduLARPs und des Forschungstagebuchs sowie mittels eines Fragebogens erhoben. Somit wurde nun der Forschungsgegenstand aus drei Perspektiven betrachtet. Begründet wird dieses Zwei-Phasen-Modell damit, dass das Feld wissenschaftlich kaum erschlossen ist und somit der zielgerichteten Datenerhebung eine sondierende Phase vorgeschaltet werden muss: Die Expert_inneninterviews wurden mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach dem

Auswertungsschema von Meuser & Nagel (1991) ausgewertet. Die *Grounded Theory* und die Qualitative Inhaltsanalyse werden in den Kapiteln 3.1.1 und 3.3.1 näher erläutert.

Die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven nennt sich Triangulation:

Vereinfacht ausgedrückt bezeichnet der Begriff der Triangulation, dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch formuliert: konstituiert – wird. In der Regel wird die Betrachtung von zwei oder mehr Punkten aus durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge realisiert. (Flick 2008, S. 11)

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Expert_innenperspektiven durch Protokolle aus Teilnehmender Beobachtung (siehe Kapitel 3.2.2) sowie durch Fragebögen (Kapitel 3.2.4) erweitert und validiert wurden. Der Fragebogen (siehe Anhang II und Anhang III) wurde Personen, die mit EduLARP vertraut und im pädagogischen Bereich tätig sind, vorgelegt. So konnten so mittels einer Likert-Skala Daten bezüglich deren Einschätzung von LARP als Lernform erhoben werden. Diese Einschätzung konnte unter Berücksichtigung unterschiedlicher Faktoren wie zum Beispiel Erfahrung oder regionaler Kontext betrachtet werden. Die unterschiedlichen Perspektiven stellen sich folgendermaßen dar:



Abbildung 11: Perspektiventriangulation

LARP als Lernform wird durch die beschriebene Triangulation sowohl aus der Perspektive der Expert_innen als auch von mir aus der Perspektive der Fachdidaktikerin als Lernform konstituiert, welche unter anderem im Deutschunterricht eingesetzt werden kann. Das

Expert_inneninterview ist das zentrale Instrument der Datenerhebung in der vorliegenden Studie. Es ist jedoch möglich, dass die Expert_innen auf bestimmte Aspekte von LARP als Lernform nicht genauer eingehen, weil sie mit dem Stoff sehr vertraut sind und voraussetzen, dass auch die Rezipierenden über ähnliches Wissen verfügen. Diese Lücke kann mittels der Teilnehmenden Beobachtung geschlossen werden. Indem ich unterschiedliche EduLARPs mitspielte, entwarf, anleitete und das Beobachtete stets protokollierte, machte ich mich mit dem Feld vertraut und vermochte das Expert_innenwissen zu explizieren. Auch die Tatsache, dass sich unter den Expert_innen kein_e Deutschfachdidaktiker_in fand, ist ein weiterer Grund für den Einsatz Teilnehmender Beobachtung. Da die vorliegende Arbeit im Rahmen der Fachdidaktik Deutsch das Ziel hat, zu erkennen, ob und wie LARP auch in der schulischen Bildung im Deutschunterricht eingesetzt werden kann, ist die Perspektive der Deutschdidaktikerin unerlässlich.⁷¹ Mittels Teilnehmender Beobachtung ist es daher möglich, die Perspektive der Expert_innen durch die der Fachdidaktikerin zu ergänzen.

Des Weiteren findet sich in den qualitativen Daten die Evaluation eines einjährigen Pilotprojekts, welches die Schülerperspektive auf EduLARP in das Datenkorpus einspeist. Dies ist für die Betrachtung der Wirkungen von EduLARP interessant, da die Expert_innenäußerungen hier mit den wahrgenommenen Wirkungen aus Schüler_innenperspektive abgeglichen werden können. Der vierte qualitative Datensatz besteht aus einem Interview mit Ingo Scheller, der ein Experte für szenische Verfahren im Rahmen schulischer Bildung ist.. Die Daten aus seinem Interview werden herangezogen, weil das von ihm entwickelte Szenische Spiel eines jener Verfahren ist, das häufig im Deutschunterricht eingesetzt wird und LARP in vielerlei Hinsicht ähnlich ist (vgl. Kapitel 2.2.4). Schließlich werden durch den Einsatz der fünften, quantitativen Komponente in Form des Fragebogens (siehe Kapitel 3.2.4) die Aussagen der Expert_innen und die anderen qualitativen Daten um die Perspektive von Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und in Schulen tätigem pädagogischem Personal⁷² erweitert. Die obenstehende Graphik (Abbildung 13) bildet die unterschiedlichen Perspektiven ab, mittels derer in der Analyse EduLARP konstituiert wird.

Neben der Darstellung der Perspektiven wird nun aufgezeigt, mit welchen Methoden die Daten der einzelnen Gruppen oder Personen erhoben werden. Die jeweilige Erhebungsmethode wurde der Forschungsfrage und dem Material angepasst. So eignete sich für die Befragung der EduLARP-Expert_innen das ausführliche, halboffene leitfadengestützte Interview, weil im

⁷¹ Mehr hierzu im Kapitel 3.4 *Forschungsethik und Selbstverortung*.

⁷² In Skandinavien arbeitet neben Lehrkräften auch pädagogisches Personal in den Schulen, welches die Lehrkräfte im Fachunterricht unterstützend begleitet. Auch gehören zu pädagogischem Personal die *Fritidspedagoger*, die für die Nachmittagsbetreuung zuständigen Pädagogen.

Gespräch mit den Expert_innen Ideen entwickelt und Nachfragen zum besseren Verständnis gestellt werden konnten. Das Gespräch mit Ingo Scheller wurde als Interviewgespräch gestaltet, da während des Verlaufs meine Ergänzungen zu EduLARP und zu meinen Forschungstätigkeiten eingespeist wurden. Die beobachteten LARPs und EduLARPs wurden schriftlich protokolliert. Von einer Videographie wird abgesehen, da das simultane Geschehen mannigfacher Interaktionen nicht gleichzeitig aufgezeichnet werden kann. Weitere Beobachtungen des Feldes, die sich nicht auf die Durchführung von EduLARPs, sondern auf andere Aspekte von LARP und EduLARP bezogen, wurden in einem Forschungstagebuch festgehalten. Die Lehrkräfte und das pädagogische Personal, die mit dem Fragebogen ihre Einschätzung zu EduLARP abgaben, wurden zwar mit EduLARP vertraut gemacht, sind aber noch keine Expert_innen für diese Lernform. Da sie aber die diejenigen sind, die mit den schulischen Gegebenheiten vertraut sind, werden sie auf diesem Wege gebeten, ihre Einschätzung zu EduLARP zu geben. Dieser Fragebogen wird statistisch ausgewertet. Damit ergibt sich neben der Perspektivenpluralität auch eine Pluralität an Methoden.

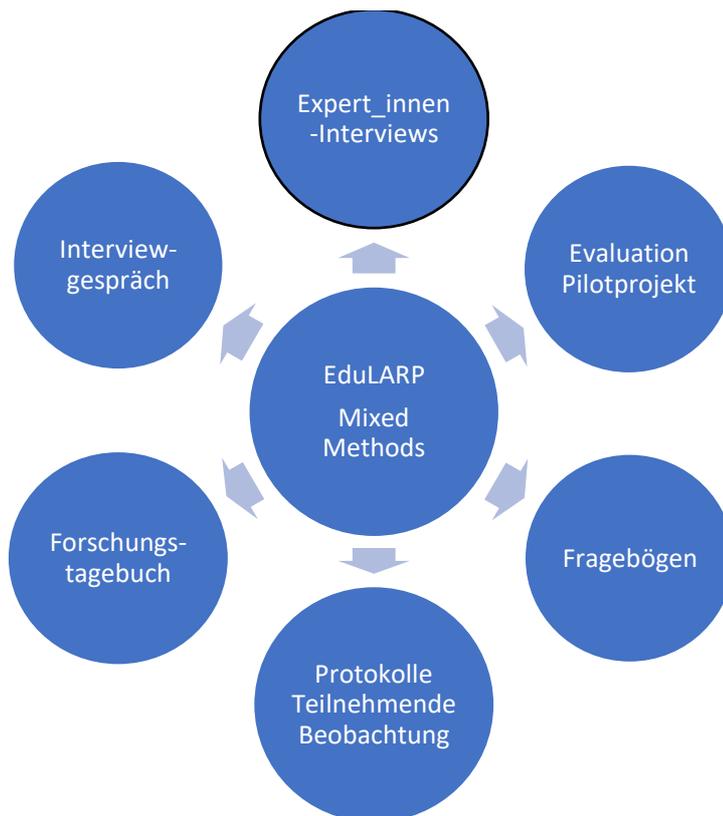


Abbildung 12: Mixed Methods

Es handelt sich bei dem vorliegenden Design sowohl um Triangulation, da die Themenkomplexe aus unterschiedlichen Perspektiven fokussiert werden, als auch um ein *Mixed-Methods-Design*, welches qualitative und quantitative Erhebungsmethoden kombiniert. Innerhalb der qualitativen Erhebungsmethoden findet sich ebenfalls eine Kombination

unterschiedlicher Verfahren. Triangulation und das *Mixed-Methods-Design* dienen der Perspektivenbereicherung (Kuckartz 2014, S. 48) und für komplexe Forschungsfragen hält Kuckartz die multiperspektivische Beobachtung grundsätzlich für angemessen (ebenda, S. 52). Auch verleiht Triangulation den Ergebnissen empirischer Forschung höhere Validität, welches als eines mehrerer Gütekriterien gilt (Kelle 2014, S. 157 ff.). Durch Methodenvielfalt lassen sich also mehrere Aspekte des Forschungsgegenstandes kenntlich machen (Brüsemeister 2008), und es wird einer einseitigen Lesart vorgebeugt. Neben der oben graphisch dargestellten Perspektiven- und Methodenvielfalt kann das *Mixed-Methods-Design*⁷³ folgendermaßen beschrieben werden:

<p>→ Explorative Phase: qual Fokussierte Phase: QUAL + qual + qual + qual + qual + quant</p>

Diese schematische Darstellung mitsamt der Abkürzungen und Schreibweisen orientiert sich an Kuckartz' Modell (2014). Wie dieser Darstellung zu entnehmen ist, sind die Daten der Expert_inneninterviews der fokussierten Phase mit Großbuchstaben ‚QUAL‘ gekennzeichnet. Dies impliziert, dass die aus diesen Interviews generierten Daten Priorität gegenüber den Daten der explorativen Phase, gekennzeichnet mit ‚qual‘ (in Kleinbuchstaben, erste Zeile) haben. Begründet wird das damit, dass die Expert_inneninterviews zielgerichteter geführt werden können und somit eine höhere Datendichte sowie mehr *richness* aufweisen. Sowohl der Teilnehmenden Beobachtung, dem Interview mit Ingo Scheller sowie dem Pilotprojekt (‚qual‘, Kleinbuchstaben) und auch den Fragebögen (‚quant‘, Kleinbuchstaben) wird in der Gewichtung im Rahmen der Datenauswertung eine untergeordnete Rolle zugeschrieben. Dies wird damit begründet, dass die Expert_innen mit EduLARP am besten vertraut sind und viel Erfahrung auf diesem Gebiet aufweisen. Die Perspektive der Schüler_innen generiert sich aus Daten eines Pilotprojektes, welche nicht zahlreich sind und deshalb nur Tendenzen aufzeigen können. Zusammenfassend besitzen die qualitativen Daten Priorität gegenüber den quantitativen. Innerhalb der qualitativ erhobenen Daten besitzen die Daten der Expert_inneninterviews Vorrang gegenüber jenen der Teilnehmenden Beobachtung, des Forschungstagebuchs und der Pilotstudie. Die quantitativen Daten der Fragebögen ergänzen bei diesem parallelen Triangulationsmodell⁷⁴ die qualitativen Daten. Durch die Auswertung der Fragebögen können die Expert_innenangaben unter Einbeziehung anderer Faktoren wie

⁷⁴ Kuckartz (2014, S. 115 ff.) unterscheidet zwischen unterschiedlichen Arten von Design. Das Modell fußt auf der Darstellung von Mayring (2011) in FQS 2(1): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Ansätze.

Erfahrung, berufliche Verortung, Alter usw. betrachtet werden und Fragen für weiterführende Forschung aufwerfen.

Die fokussierte Phase dieser Studie ist vorwiegend als paralleles, und nicht als sequentielles Design aufgebaut. Hierbei „bauen die Teilstudien nicht aufeinander auf, sondern sie werden unabhängig voneinander durchgeführt und erst danach werden beim Mixing die parallelen Ergebnisse und Schlussfolgerungen miteinander verglichen und kontrastiert“ (Schramm 2016, S. 55). In einem sequentiellen Design dagegen würden die Ergebnisse einer Teilstudie oder eines Datensatzes die Grundlage für die Erarbeitung neuer Erhebungsmethoden bilden. Demgegenüber ist das Aufeinanderfolgen von explorativer und fokussierter Phase als Sequenz aufgebaut, da zuerst die Erforschung des Feldes stattfand, bevor die Erhebungsinstrumente der weiterführenden Phase auf der Basis der Erkenntnisse der vorangegangenen Phase erarbeitet wurden. Ebenfalls sequentiell ist, dass die Durchführung des Interviews mit Ingo Scheller auf die Erhebung und Sichtung der anderen qualitativen Daten folgte. Dies ergab eine perspektivische Lücke, da das Datenmaterial durch die Perspektive eines Experten für szenische Verfahren im schulischen Bereich ergänzt werden musste. Seine Ausführungen tragen zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie EduLARP im Deutschunterricht eingesetzt werden kann, bei.

In den vorangegangenen Ausführungen wurden die Wahl eines überwiegend qualitativen Studiendesigns, die unterschiedlichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand, die dazugehörigen Erhebungsmethoden sowie das überwiegend parallele Design, vorgestellt. Im nächsten Kapitel werden die explorative und die fokussierte Phase beschrieben, die in aufeinander folgenden Schritten und unter Zuspitzung des Forschungsinteresses durchgeführt werden.

3.1 Explorative Phase

In der Explorationsphase wurden die „thematisch relevanten Topoi“ (Honer 2011, S. 52) des Feldes eruiert. Da EduLARP in der Forschungsliteratur nur wenig beschrieben wird und es sich aus anderem Material wie Internetseiten oder Zeitungsartikeln nicht erschließt, in welchem Kontext und mit welcher Zielsetzung diese Lernform eingesetzt wird, muss diese Phase der eigentlichen Untersuchung vorangehen. Anhand der Ergebnisse kann dann ein Leitfaden für die Expert_inneninterviews der nächsten Phase generiert werden. Um eine möglichst offene, unvoreingenommene Sondierung des Feldes vorzunehmen, wurde das Feld in Anlehnung an die *Grounded Theory Methodology* (GTM) erschlossen. Leitend war stets die Frage, in

welchem Kontext und mit welchem Ziel LARP als Lernform eingesetzt wird und was EduLARP von anderen Lernformen unterscheidet.

3.1.1 *Grounded Theory*

In der Explorationsphase nach dem Rahmenkonzept der von Glaser & Strauss (1998) entwickelten *Grounded Theory* (GTM) vorzugehen wird damit begründet, dass das kontinuierliche Kodieren des Materials Hypothesen generiert, die einerseits immer wieder überprüft werden und andererseits indizieren, wo neues Material eingeholt werden sollte. Gerade für Felder, die noch nicht oder nur wenig erschlossen sind, eignet sich diese Methode. Wie im Kapitel 2.4.6 dargestellt, gibt es bereits Literatur über EduLARP. Jedoch ist die Anzahl empirischer Arbeiten begrenzt. Um nicht nur jene bereits extrapolierten Aspekte zu LARP und EduLARP zu beleuchten, ist die GTM die geeignete Methode, neue Aspekte herauszuarbeiten. Die Zirkularität⁷⁵ des Kodierens und des Aufstellens von Hypothesen verbindet die Datenerhebung mit der Datenauswertung derart, dass Glaser & Strauss von „theoretischem Sampling“ (1998, S.53) sprechen:

Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozess der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale oder formale – Theorie kontrolliert.

Das sich gegenseitig bedingende Datenerheben und Datenauswerten führt zu einer fortwährenden Überprüfung und Rücküberprüfung des Materials, so dass einer einseitigen Lesart vorgebeugt werden kann (Corbin & Strauss 2008, S. 143).

Wie Truschkat et al. (2011, S. 354) schreiben, bedarf es bei der Umsetzung der GTM einer Anpassung an die forschungspraktischen Gegebenheiten. Nach dem Postulat *all is data* von Glaser kommen als mögliches Material nicht nur Transkripte von Interviewgesprächen in Frage, sondern „jegliches Material, das helfen kann, die Theoriebildung voranzubringen“ (Mey & Mruck 2011, S. 28). Somit werden neben Transkripten unter anderem Facebook-Threads, Internetauftritte und Protokolle gesammelt. Theoretische Sättigung tritt bei der Vorgehensweise nach der GTM ein, wenn keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, die zur weiteren Kategorienbildung führen (Glaser & Strauss 1998, S. 69).

Wie oben erwähnt, sind Datenerhebung und Datenauswertung bei der GTM durch theoretisches Sampling eng miteinander verwoben. Die Forschende erhebt und analysiert Daten parallel, und

⁷⁵ Truschkat et al. (2011, S. 371) bezeichnen die „Zirkularität von Datenerhebung und Datenauswertung [als] eines der Herzstücke der Vorgehensweise bei der Entwicklung einer GT“.

entscheidet so darüber, welche Daten im nächsten Schritt erhoben werden sollen. Die ersten Fälle haben ‚Erkundungscharakter‘ und die entstandenen Kategorien leiten das weitere Vorgehen an (Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011, S. 353ff.). Der offene Charakter der Fragestellung wird erst im Verlauf des Forschungsprozesses präzisiert und konkretisiert und bewahrt die Möglichkeit, unerwartete Phänomene in Kategorien umzuwandeln und regelhaft zu erklären.

Um diese Offenheit nicht zu einer Willkürlichkeit werden zu lassen, werden nach jeder Erhebung und Analyse möglichst entgegengesetzte Daten gesucht:

Das Basiskriterium, welches die Auswahl von Vergleichsgruppen zur Entdeckung von Theorie bestimmt, ist deren theoretische Relevanz für die Ausarbeitung emergenter Kategorien. Der Forscher wählt so viele Gruppen, wie ihr Vergleich ihm dabei hilft, möglichst viele Eigenschaften von Kategorien zu generieren und diese aufeinander zu beziehen. (Glaser & Strauss 1998, S. 57)

Dieser permanente Vergleich⁷⁶ führt zu einer Konsolidierung des Kategoriensystems (ebenda, S. 63). Axiales Kodieren stellt empirische Beziehungen zwischen den Kategorien her und hat zum Ziel, so viele Unterschiede wie möglich zu entdecken (Strauss & Corbin 1996, S. 157). Im zweiten Kodierschritt des selektiven Kodierens wird die Kernkategorie konkretisiert. Bedeutend ist es, relevantes, dichtes Material zu generieren, und nicht die Fülle des Materials zu expandieren. Ein einziger Fall eine allgemeine konzeptuelle Kategorie anzeigen. Ist der Punkt der theoretischen Sättigung eingetreten, kann die Datenerhebung abgeschlossen werden. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dieses theoretische Sampling, dass eine in einem Forum gemachte Äußerung zu EduLARP dazu führen konnte, dass ein Gespräch mit dieser Person geführt wurde, in welchem diese Person ihre Äußerung spezifizierte. Daraufhin wurde das Gespräch ausgewertet und mit Kodierungen versehen. Dann wurde ein neuer Gesprächspartner gesucht, der unter Umständen einen anderen Standpunkt vertritt. Damit sollte das Feld möglichst breit erschlossen werden. Doch nicht nur Gespräche gingen in das Korpus mit ein, sondern nach dem Prinzip ‚all is data‘ wurden auch Forumsdiskussionen, Konferenzbeiträge, EduLARP-Ankündigungen und dergleichen als Daten erhoben und ausgewertet.

3.1.2 *Feldzugang*

Truschkat et al. (2011, S. 362) heben hervor, dass der persönliche Kontakt zum Feld den Zugang zu Interviewpartner_innen vereinfacht. Das deutschsprachige und nicht-schwedische

⁷⁶Der Begriff „Methode des permanenten Vergleichs“ wurde von Glaser 1965 geprägt und findet sich in dem Werk „Discovery of Grounded Theory“ (1967 von Glaser und & Strauss als fünftes Kapitel dargestellt).

Feld wurde erschlossen, indem bei der Teilnahme an der *LARP-Design-Conference 2016* in Wroclaw, Polen Kontakte zu Personen, die LARP im schulischen und außerschulischen Bildungskontext einsetzen, geknüpft wurden. Auf dieser Konferenz konnten auch *Gate-Keeper* ausfindig gemacht werden, welches eine oder mehrere Schlüsselpersonen sind, die den Zugang zum Feld herstellen und Forschende mit hilfreichen Informationen versorgen können (Flick 2002, S. 87 ff.). Diese Kontakte wiederum wiesen auf die Vielzahl von sozialen Netzwerken hin, in welchen sich LARPer_innen und EduLARPer_innen austauschen. Indem ich diesen meist geschlossenen Gruppen⁷⁷ beitrage, erhielt ich unter anderem Einblick in Themen, die von EduLARPer_innen kontrovers diskutiert werden. Auch wurde ersichtlich, welche Personen aktiv die Entwicklung von EduLARP vorantreiben und welche Institutionen unter anderem LARP als Lernform einsetzten. Durch die persönlichen Kontakte und die Internetgruppen konnte ich mir weiterhin einen Überblick über geplante EduLARPs verschaffen, um daraus einige für die Teilnehmende Beobachtung auszuwählen. Wie auch die Auswahl der Gesprächspartner sollten die gespielten EduLARPs möglichst unterschiedlich sein und in verschiedensten Institutionen und Kontexten stattfinden. In der Explorationsphase nahm ich beispielsweise an einem LARP-Multiplikatorenprojekt der *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein* in Werneuchen bei Berlin teil, im Rahmen dessen die Lernform LARP an einem Beispiel vorgestellt und diskutiert wurde. Die Beobachtungen wurden protokollarisch festgehalten und denen meiner Teilnahme an dem LARP *Gertrudes Möhippa* in Stockholm gegenübergestellt.

Den Zugang zum schwedischen Feld erhielt ich wie in der Einleitung erwähnt durch meine Tätigkeit als Lehrerin. Eine Kollegin an meiner Schule arbeitete bei *Lajvverkstaden*, einer Institution, die im Auftrag unterschiedlicher Institutionen EduLARPs konzipiert. Da ich das skandinavische Feld nicht zuletzt durch die Dichte der Internetauftritte recht gut überblicken konnte, konzentrierte ich mich während der Explorationsphase hauptsächlich auf Deutschland. Dies ist auch durch die Forschungsfrage motiviert, welche den Einsatz von EduLARP im inländischen Deutschunterricht fokussiert.

Neben dem persönlichen Kontakt zu EduLARPer_innen fand die Erschließung des Feldes in der explorativen Phase zusätzlich durch die Lektüre unterschiedlicher Materialien statt. Darunter fällt zum Beispiel der Text zu „Improvisation und Rollenspiel“ aus einer Methodenübersicht, die von der *Bundeszentrale für Politische Bildung* herausgegeben wurde.

⁷⁷ Als ‚geschlossene Gruppen‘ werden auf Facebook solche bezeichnet, in welchen man sich und sein Anliegen erst einem Administrator vorstellen muss. Nach Prüfung derselben wird man in diese Gruppe aufgenommen, sieht die Beiträge der anderen und kann selber Beiträge schreiben.

Ein Überblick über diese Materialien findet sich im nachfolgenden Kapitel 3.1.3. Diese parallele Felderforschung wurde damit motiviert, die etablierte Nähe zum Feld und eine mögliche Voreingenommenheit durch Dokumente und anderes, bereits vorhandenes Material, auch „natürliche Daten“ genannt (Truschkat et al. 2011), auszugleichen.

3.1.3 Sample explorative Phase

In dieser ersten sechsmonatigen Erkundungsphase wurde eruiert, wie sich LARP in der Bildungslandschaft in Deutschland und Schweden manifestiert. Stets wurde angestrebt, möglichst ein breites Spektrum an Meinungen einzuholen, um Offenheit und Allgemeingültigkeit zu gewährleisten. Neben Interviewgesprächen flossen Gesprächsnotizen, Blogeinträge, Facebook-Threads und Protokolle Teilnehmender Beobachtung in das Datenkorpus mit ein. Um mich als Forschende dem Feld möglichst unvoreingenommen zu nähern, hielt ich meine Reflexionen und Emotionen in einem Forschungstagebuch und in Memos fest, was für den gesamten Forschungsprozess als wichtig angesehen wird (Truschkat et al. 2011, S. 359). Während der Explorationsphase wurden sechs Interviewgespräche mit Personen geführt, die LARP im Bildungskontext als Lernform einsetzen. Diese hatten zum Ziel, „möglichst weite, ‚unbekannte‘, auch latente Wissensgebiete“ (Honer 2011, S. 41) zu erschließen und zum Hypothesen-Aufbau beizutragen. Auch entstanden Protokolle Teilnehmender Beobachtung zu LARPs und es wurden Diskussionen unter Teilnehmer_innen über LARPs in Memos und dem Forschungstagebuch festgehalten.

Das Sample der Explorationsphase kann wie folgt visualisiert werden:

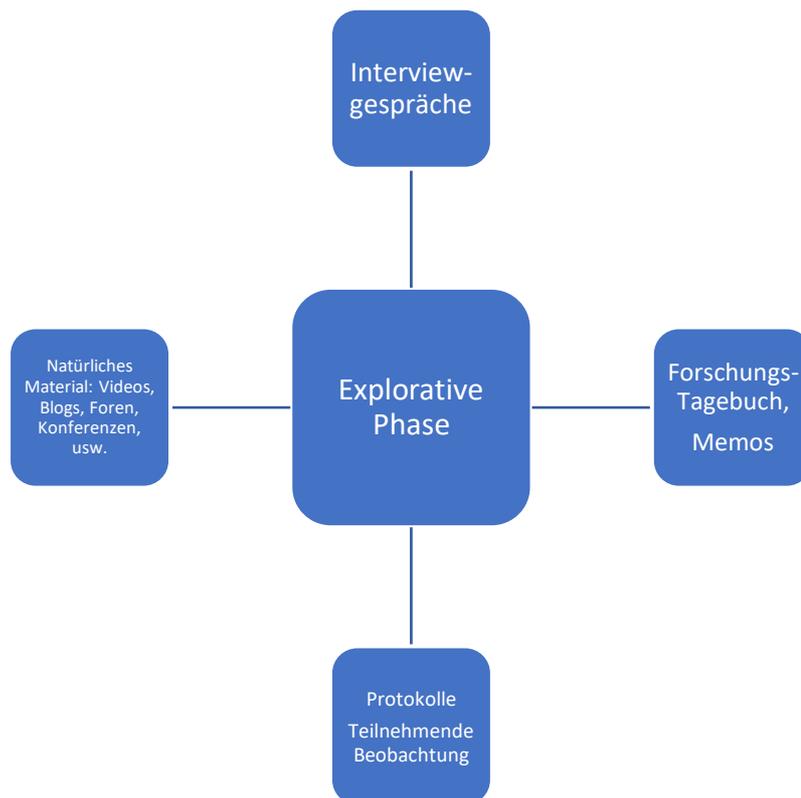


Abbildung 13: Sample explorative Phase

In der hier beschriebenen Explorationsphase wurde eine große Bandbreite unterschiedlicher Themen von den interviewten Personen angeschnitten. Manche berichteten sehr ausführlich von einzelnen LARPs oder EduLARPs, andere mehr von ihrer beruflichen Tätigkeit und der Unmöglichkeit, EduLARPs in diese zu integrieren. Um in der fokussierten Phase Interviews zu führen, die einen dichteren Gehalt an Informationen aufwiesen und die auf das Forschungsinteresse zugeschnitten waren, wurden aus den sechs Interviewsprächen, den Protokollen Teilnehmender Beobachtung und dem übrigen Material Kernkategorien gebildet, die sich auf LARP als Lernform bezogen. Auf diese Weise entstanden durch die Extraktion des Sinngehalts Themenblöcke, mit Hilfe derer der Leitfaden für die folgenden Interviews entwickelt wurde und anhand dessen es möglich sein sollte, das entstandene Material offen, systematisch und theoriegeleitet zu interpretieren (Kaiser 2014).

Die explorative Phase hat also wie oben beschrieben zum Ziel, eine Datengrundlage für die Erstellung von Erhebungsinstrumenten zu generieren. Außerdem sollte eine inhaltliche Präzisierung vorgenommen werden, indem das Feld erkundet wird. In den folgenden Kapiteln findet sich die Übersicht über das Korpus der explorativen Phase, beginnend mit den Interviewgesprächen und weiterführend mit den beobachteten LARPs und EduLARPs, den Aufzeichnungen in Forschungstagebuch und Memos sowie den ‚natürlichen Daten‘.

Übersicht Sample Interviewgespräche

Das Materialkorpus der Explorationsphase umfasst sechs themengebundene, unstrukturierte Interviews (im Folgenden Interviewgespräche genannt). In einem offenen Gespräch, dessen Verlauf nicht von einem Leitfaden vorgegeben ist, haben die Befragten die Möglichkeit, sich über LARP als Lernform zu äußern und von ihren Erfahrungen zu berichten. Auch ich als Forscherin konnte mich in das Gespräch einbringen und eingehend von meinem Forschungsinteresse berichten. Dies war insofern wichtig, da bisher die LARP- und EduLARP-Forschung hauptsächlich von LARPer_innen betrieben wird, was auf mich nicht zutraf. Der Kontakt zu dem ersten Interviewpartner wurde über einen der *Gatekeeper* hergestellt. Durch die Konferenz in Polen wurden auch weitere Kontakte angeregt, von denen ich einige auswählte und befragte. Die Auswahl traf ich nach dem Kriterium der Expertise in dem Bereich in Deutschland durchgeführter EduLARP. Jedes Gespräch wurde sofort transkribiert, analysiert und auf die Forschungsfrage hin untersucht. Daraufhin wurde ein_e nächste_r Interviewpartner_in gesucht, welche_r in einer anderen Institution tätig war oder auf andere Weise divergierende Aspekte vorbringen konnte.

Eines der sechs der Interviews wurde während einer realen Begegnung geführt, vier per Skype und einem weiteren Interview gingen viele persönliche Gespräche voraus, bevor es schließlich schriftlich geführt wurde.⁷⁸ Alle mündlichen Interviews waren ausführlich und hatten Gesprächscharakter, da sie die Positionierung der Forscherin zuließen. Sämtliche Interviews wurden ohne Auslassungen in MAXQDA transkribiert. Non-verbale Marker wurden nicht aufgenommen, da es ausschließlich um den manifesten Inhalt der Aussagen ging. Die Teilnahme war freiwillig und eine Einwilligungserklärung zur Verwertung der Daten liegt jeweils vor. Ein Gesprächspartner wird auf eigenen Wunsch pseudonymisiert. Die Beschreibung der Tätigkeiten der Gesprächspartner_innen und ihr Bezug zu LARP bezieht sich auf den Stand des Gespräches.

Nachstehend findet sich die tabellarische Übersicht zu den befragten Personen, auf welche eine ausführlichere Darstellung folgt.

Name/ Pseudonym	Land	Schwerpunkt Bezug zu LARP und EduLARP
Dieter Simon	Deutschland	Organisiert LARP-Freizeiten und LARP-AGs an Schulen. Vorstand <i>Waldritter Südwest</i>

⁷⁸ Dem Interviewpartner wurden Leitfragen per Email zugesandt, die dieser dann schriftlich beantwortete.

Kristina Leipoldt	Deutschland	Durchführung und Organisation von Multiplikatorenprojekten, <i>LARPwright</i>
Xaver Kurz*	Deutschland	Setzt EduLARP im Fremdsprachenunterricht ein
Myriel Balzer	Deutschland	LARP-Forschung, Game-Designerin, Multiplikatorenprojekte im Hochschulsektor
Larson Kasper	Deutschland	LARP-Pädagogik, Deutschland
Matti Nuut	Estland	EduLARP-Pädagogik, enge Zusammenarbeit mit Schulen

* Auf Wunsch der Gesprächspartner_in pseudonymisiert
Tabelle 1: Übersicht Interviewgespräche explorative Phase

Folgende Personen wurden befragt: Dieter Simon, zum Zeitpunkt des Interviews im Vorstand des Live-Rollenspiel-Vereins *Waldritter e.V.*, ist in der Schulleitung einer süddeutschen Montessori-Schule tätig. Für die *Waldritter Südwest* organisiert er regelmäßig LARP-Freizeiten für Kinder und Jugendliche. In Zusammenarbeit mit schulischen Institutionen integriert er auch fachdidaktische Zielsetzungen. So schrieb er beispielsweise ein Live-Rollenspiel zu Friedrich Schillers *Die Räuber*, welches vom Deutschen Live-Rollenspiel-Verband mit dem FRED Preis für fortschrittliches Rollenspiel ausgezeichnet wurde.⁷⁹ Kristina Leipoldt ist im interkulturellen Bereich tätig und initiiert LARP-Multiplikatorenprojekte mit Personen, die geflüchtet sind. Sie sieht in LARP eine Möglichkeit, Abstand zu traumatisierenden Erlebnissen zu gewinnen. In unterschiedlichen Projekten hat sie Menschen ausgebildet, die in Berufen tätig sind, in welchen sie EduLARP mit Jugendlichen und Kindern LARP einsetzen können. Xaver Kurz ist Gymnasiallehrer und in seinem Berufsalltag setzt er EduLARPs in einer Fremdsprache zur Motivation und Erhöhung des Sprechanteils der Kinder und Jugendlichen ein. Myriel Balzer ist Autorin des Buches *Live Action Role Playing – Die Entwicklung realer Kompetenzen in virtuellen Welten* (2008) und ist als Game-Designerin tätig. Larson Kasper ist wie alle Gesprächspartner ein erfahrener LARPer. Er beschreibt das Potential von EduLARP in der außerschulischen Bildung, wo er durch seinen beruflichen Hintergrund in der Sozialarbeit auf vielfältige Erfahrungen zurückgreift. Matti Nuut ist LARP-Unternehmer aus Estland und stellte auf der *LARP-Design-Conference 2016* sein pädagogisches Konzept vor. Er entwickelt LARPs

⁷⁹ <http://www.dlr.eu/?id=50>

zur Kinder- und Erwachsenenbildung und trägt aufgrund seiner Erfahrung und theoretischen Überlegungen zur Skizzierung der Eigenschaften von LARP als Lernform in dieser ersten Phase bei. Seine estnische Perspektive bietet einen interessanten Kontrast zu der Darstellung von Gesprächspartnern, die hauptsächlich in Deutschland EduLARPs durchführen. Außerdem verfügt Mati Nuut über langjährige Erfahrung in der Durchführung von EduLARPs in schulischen und außerschulischen Institutionen.

Übersicht Sample Teilnehmende Beobachtung

Im Rahmen der Explorationsphase spielte ich im Jahr 2016 in mehreren LARPs mit, um zu beobachten, wie sich die Menschen vor und während des Spiels verhalten und wie sie das Gespielte reflektieren. Auch war mir wichtig, ein umfassendes Grundverständnis dessen zu entwickeln, was LARP ist und wie es zu Bildungszwecken eingesetzt wird. Es ist grundsätzlich nicht möglich, ein Live-Rollenspiel ausschließlich zu beobachten, da die Beteiligung aller Anwesenden der Spielform immanent ist und grundsätzlich von der Spielleitung gefordert wird.⁸⁰ Meine Beobachtungen der LARPs und EduLARPs wurden in protokollarischer Form festgehalten. Die nachstehend erst tabellarisch dargestellten, dann ausführlicher beschriebenen LARPs wurden auf Schwedisch, Englisch und Deutsch gespielt.

<i>LARP/ EduLARP</i>	Land, Sprache
<i>Gertrudes Möhippa (Gertrudes Junggesellinnen-Abschied)</i>	Schweden, Schwedisch
<i>The Drone</i>	Polen, Englisch
<i>Library</i>	Polen, Englisch
<i>Picture This!</i>	Polen, Englisch
<i>Threefold</i>	Polen, Englisch
<i>Datenwelten 2084</i>	Deutschland, Deutsch
<i>Das Urteil</i>	Deutschland, Deutsch
<i>Die Quote</i>	Deutschland, Deutsch
<i>Die Band</i>	Deutschland, Deutsch

Tabelle 2: Sample Teilnehmende Beobachtung

Im Mai 2016 spielte ich in Stockholm *Gertrudes Möhippa* in dem Königlichen Theater *Dramaten*. Dieses schwedische Live-Rollenspiel wurde geschrieben, um Shakespeares Hamlet aus neuer Perspektive zu betrachten und LARP als Kunstform einem breiten Publikum zugänglich zu machen.⁸¹ Im Rahmen der *LARP Design Conference* in Wroclaw, Polen, spielte ich in den englischsprachigen LARPs *The Drone*, *Library* und *Picture This!* mit. Außerdem

⁸⁰ Im Rahmen der Darstellung der fokussierten Phase wird ausführlicher auf die Datenerhebungsmethode der Teilnehmenden Beobachtung eingegangen, siehe Kap. 3.2.2.

⁸¹ <http://www.dramaten.se/Repertoar-arkiv/Gertrudes-mohippa/>

entwickelte ich zusammen mit zwei Teilnehmer_innen der Konferenz in einer Workshop-Sequenz das kurze LARP *Threefold*. Auf einer Multiplikatoren-Fortbildung in Werneuchen bei Berlin, organisiert von der *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein*,⁸² wurde anhand des eintägigen Live-Rollenspiels *Datenwelten 2084* erfahrbar gemacht, wie sich diese Form improvisierten Theaters ohne Publikum zu Bildungszwecken einsetzen lässt. Das ausgewählte Beispiel hatte zum Ziel, Jugendliche für den Themenkomplex Digitalisierung zu sensibilisieren und Gefahren unbedachter Datenfreigabe anzusprechen. Um auf dieses LARP vorzubereiten, wurden auf der mehrtätigen Fortbildung auch die kürzeren LARPs *Das Urteil*, *Die Band* und *Die Quote* gespielt.

Forschungstagebuch, Memos

Während des gesamten Forschungsprozesses der Explorationsphase führte ich ein Forschungstagebuch. Hier wurden Notizen zu informellen Gesprächen, Assoziationen und Emotionen festgehalten. Letztere können aus eigenen Reaktionen auf Spielereignisse bis hin zur Beschreibung von Beziehungen zwischen mir und befragten LARPer_innen bestehen. Ziel der emotionalen Aufarbeitung war es, Abstand zwischen meiner Person und dem Forschungsgegenstand zu schaffen, was eine objektivere Betrachtung des Forschungsgegenstandes ermöglichen soll. Auch fertigte ich Memos an, um über Interviews und gespielte Live-Rollenspiele zu reflektieren und die Entwicklung der Fragestellung und der Forschungsfragen zu protokollieren. Durch das Festhalten können retrospektiv Entwicklungen erkannt werden, die in der Analyse zentral sein können. Die Memos und das Forschungstagebuch wurden digital geführt, so dass die Auswertung des Datenmaterials mit der Software MAXQDA erfolgen konnte.

„Natürliches“ Material

In das Datenkorpus der explorativen Phase floss auch Material mit ein, das Aufschluss darüber geben kann, welche Eigenschaften LARP als Lernform aufweist, wo Probleme auftauchen und weshalb diese Lernform eingesetzt wird oder eben nicht. Dieses Material befindet sich im digitalen Anhang VIII⁸³ und besteht aus folgenden *Items*:

⁸² <https://www.kurt-loewenstein.de/de/veranstaltungen/mini-larp-datenwelten-2084-digitalisierung-spielerisch-erfahren>

⁸³ Mit Ausnahme der Knotenpunkt-*Companions* und den *NordicLARP-Talks*, da die Datei zu groß ist. Die Videos sind abzurufen unter <https://www.youtube.com/user/nordiclarptalks?pbjreload=10>, die Artikel der *Companions* unter nordiclarp.org.

Titel	Themenschwerpunkt	Form
<i>Diverse</i>	Diverse Vorträge zu LARP	<i>Knotenpunkt-Companions</i>
<i>Diverse</i>	Vorstellung unterschiedlicher Projekte; Diskussion einzelner Aspekte	NordicLARP-Talks: Videos
<i>Gertrudes möhippa – a near successful crossover between larp and theater</i>	Rezension und Kritik zu <i>Gertrudes Möhippa</i>	<i>Blogeintrag</i>
<i>I will never larp again</i>	LARP-Design	<i>Blogeintrag</i>
<i>Improvisation und Rollenspiel</i>	Darstellung der Methode Rollenspiel für den Schulunterricht	Heft „Methodenkiste“
<i>Kein Titel</i>	Diskussion über LARP an Schulen und die Rolle der Lehrperson	<i>Facebook-Thread</i>
<i>Multiplikatoren-Fortbildung</i>	Ankündigung: LARP-Methoden-Fortbildung	Internetseite
<i>Spiel des Lebens</i>	Beschreibung des LARP-Internats in Dänemark	<i>Artikel Süddeutsche Zeitung 02/16</i>

Tabelle 3: Natürliches Material explorative Phase

Zu diesem Material gehört u.a. eine Unterhaltung in einer geschlossenen Facebook-Gruppe. Der aus über 50 Beiträgen bestehende *Thread* diskutiert zuerst die Rolle der Lehrperson bei LARPs in Schulen und die Voraussetzungen, die diese mitbringen sollte. Auch der Text *I will never larp again* einer schwedischen Spielerin auf der Seite *nordiclarp.org* wird herangezogen, um Merkmale von LARP herauszuarbeiten und abzuleiten, worauf bei dem Design zu achten ist. Des Weiteren findet sich eine Rezension zu *Gertrudes Möhippa* sowie der Artikel *Spiel des Lebens* aus dem Magazin der Süddeutschen Zeitung (02/16) in dem Korpus. In dem Heftchen „Methoden-Kiste“ der *Bundeszentrale für politische Bildung* wird LARP unter „Improvisation und Rollenspiel“ vorgestellt, es wird jedoch nicht als LARP oder Live-Rollenspiel bezeichnet. Die oben genannte Multiplikatoren-Fortbildung in Werneuchen wurde im Internet mit „Digitalisierung erfahrbar machen“ angekündigt. In einem kurzen Text wird LARP als Lernform auch Nicht-LARPer_innen zugänglich macht und erklärt. Schließlich wurde zum Zwecke der Kategorienbildung auch meine Feldnotizen zu Vorträgen einbezogen, das im Rahmen der *Knotenpunkt*-Konferenzen gehalten wurden. Diese sogenannten *Knotenpunkt*-Konferenzen finden seit 20 Jahren jährlich abwechselnd in Schweden, Norwegen, Dänemark und Finnland statt und beschäftigen sich mit *Nordic LARP*. Im Rahmen der zunehmend international ausgerichteten Konferenzen wird begleitendes Material generiert, wie die *Knotenpunkt Companion* Bücher und die *Larptalks*, die auf *youtube* abzurufen sind und dem Format der *TED-talks* ähneln.

3.1.4 Zwischenstand nach Abschluss der explorativen Phase

Die Daten der Explorationsphase deuten darauf hin, dass LARP – wenn auch selten – als Methode und Lernform in Deutschland im schulischen Kontext eingesetzt wird. Weniger das natürliche Material oder die Beobachtungen, als vielmehr die Interviewgespräche belegen, dass LARP auch in Deutschland als Lernform praktiziert wird. Die Daten lassen außerdem erste Rückschlüsse darauf zu, was LARP als Lernform kennzeichnet. Sie zeigen aber auch, dass EduLARP in Deutschland selten im regulären Schulunterricht eingesetzt wird, und den Einsatz von EduLARP im Deutschunterricht belegen die Daten nicht.

Da der Bedarf an Grundlagenforschung noch sehr groß ist, wird in der Explorationsphase eine Theoriebildung im Sinne der GTM nicht vollzogen. Vielmehr muss im Rahmen dieser Arbeit genauer geklärt werden, was LARP als Lernform kennzeichnet, zu welchen Zielen sie eingesetzt werden kann und welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um LARP im institutionellen Kontext stattfinden zu lassen. Dies stellte sich zu diesem Zeitpunkt nach der Betrachtung des Materials heraus. Damit bedarf es einer strukturierten Darstellung von EduLARP. Es sollen nach fokussiertem methodischen Vorgehen weitere Daten gesammelt werden, die erlauben, die Merkmale von LARP in Abgrenzung zu anderen Lernformen darzustellen, damit diese mitsamt Vorzügen und Hindernissen abgebildet werden kann. Mit dieser geschärften Aufgabenstellung wird begründet, dass in der fokussierten Phase nicht weiter theoretisch gesammelt wird, sondern einer Auswahl von Expert_innen ein Interview-Leitfaden vorgelegt wird, der nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wird. Um genügend Belege für die Möglichkeiten von LARP im Bildungskontext zu finden, mussten auch Live-Rollenspiel-Pädagog_innen anderer Länder und damit anderer Bildungskulturen befragt werden. Damit wird einerseits die Fragestellung zugespitzt und andererseits das geographische und kulturelle Feld der zu befragenden Expert_innen erweitert.

Erstellung des Leitfadens

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die Daten der Explorationsphase destilliert wurden, um durch Kategorienbildung einen Leitfaden und einen Fragebogen zu erstellen. Das kontinuierliche, sukzessive Kodieren und Auswerten wurde nicht von der Rezeption von Literatur zu Rollenspielen oder ähnlichem begleitet, um Offenheit für das Material zu behalten und mögliche Lenkungen zu vermeiden.

Das Material wurde in das Programm MAXQDA eingespeist und sukzessive auf wiederkehrende Themenkomplexe und Besonderheiten durchkämmt. Relevante Stellen des

Materials wurden markiert und mit einem übergeordneten Begriff oder einem sich aus dem Material generierenden Begriff, einem sogenannten *in-vivo-Code*, versehen. Verwandte Themen können zu einer Kategorie mit mehreren Unterkategorien zusammengefasst werden. Zeigt sich im Verlauf der weiteren Auswertung und Erhebung die Reichweite einer solchen thematischen Einheit, werden ähnliche Themen zu einer Kategorie zusammengefasst. Auf der Grundlage dieser Kategorien entsteht ein Strukturbaum mit Ober- und Unterkategorien. Dieser ist der Ausgangspunkt für die Erstellung des Leitfadens für Interviewgespräche und des Fragebogens. Die Oberkategorien, die sich aus dem Material ergeben, sind: Potential und Schwierigkeiten, Begriffsbestimmung und Institutionen.

Um dem Postulat der systematischen Analyse Rechnung zu tragen, müssen die Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar sein und deshalb in der Forschungsarbeit vorgestellt werden (Kaiser 2014, S. 92). Bei den Kategorien für den Leitfaden handelt es sich um das Ergebnis der Explorationsphase. Da dieses Ergebnis die zentrale Grundlage für die Datenerhebungsinstrumente der nachfolgenden Untersuchungen ist, werden die extrapolierten Ober- und Unterkategorien hier abgebildet:



Abbildung 14: Strukturbaum methodisch-didaktische Überlegungen



Abbildung 15: Strukturbaum Schwierigkeiten

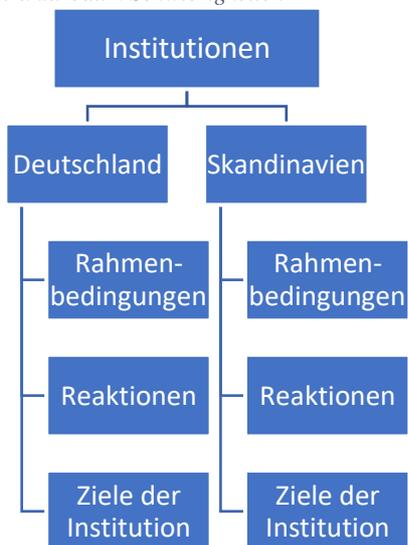


Abbildung 16: Strukturbaum Institutionen

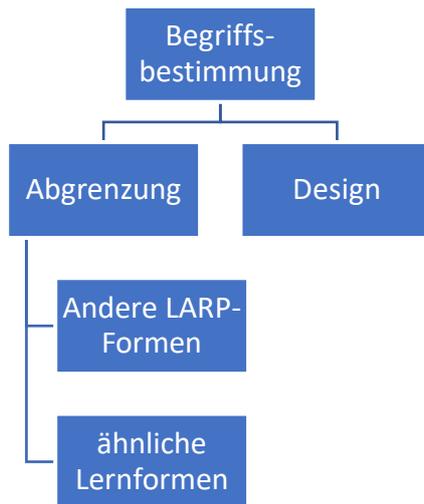


Abbildung 17: Strukturbaum Begriffsbestimmung

Der anhand des Datenkorpus‘ entwickelte Fragebogen und der Leitfaden für die Interviews fokussieren folgende Aspekte von LARP als Lernform: Methodische Überlegungen, Lernziele und Hindernisse. Im Rahmen der methodischen Überlegungen wurden auch die Sicherung von Lerninhalten und die Rolle der jeweiligen Institutionen abgefragt. Der Fragebogen ist als Anhang II und III beigefügt, der Leitfaden als Anhang VI und VII.

Mit der Fertigstellung der Datenerhebungsinstrumente konnte die fokussierte Phase initiiert werden, die zum Ziel hatte, die in dieser ersten Phase destillierten Aspekte, die sich in den Ober- und Unterkategorien wiederfinden, zu vertiefen und zu explizieren. Im Folgenden wird das Material der fokussierten Phase vorgestellt.

3.2 Material der fokussierten Phase

In der fokussierten Phase wurden aus gemeinsamen und gegensätzlichen Erfahrungen sowie Wissensbeständen von Expert_innen Informationen zu den jeweiligen Kategorien zusammengetragen. Zusätzlich wurden Protokolle von gespielten, instruierten und teilweise selbst geschriebenen LARPs angefertigt, um einerseits das praktische und theoretische Wissen der Forschenden zu erweitern und um andererseits das Expert_innenwissen ergänzen zu können. Außerdem besteht das Datenkorpus dieser Phase aus dem Forschungstagebuch und der Evaluation des Pilotprojekts.

Das qualitative Material wird durch eine quantitative Komponente ergänzt, um die Einschätzungen von Lehrkräften und pädagogischem Personal bezüglich EduLARP abzubilden. Dafür wurde ein zweiseitiger Fragebogen erstellt und persönlich nach Fortbildungen und Seminaren zu EduLARP oder auf Konferenzen ausgeteilt (genauere Informationen hierzu in Kapitel 3.2.4). Die im Fragebogen abgefragten Items sind von eben

jenem Strukturbaum abgeleitet, der auch dem Leitfaden für die Interviews zugrunde liegt. So können nach Auswertung der quantitativen und der qualitativen Daten dieselben Kategorien aus unterschiedlichen Perspektiven ergänzt werden. Die Graphik bietet einen Überblick über das Material:

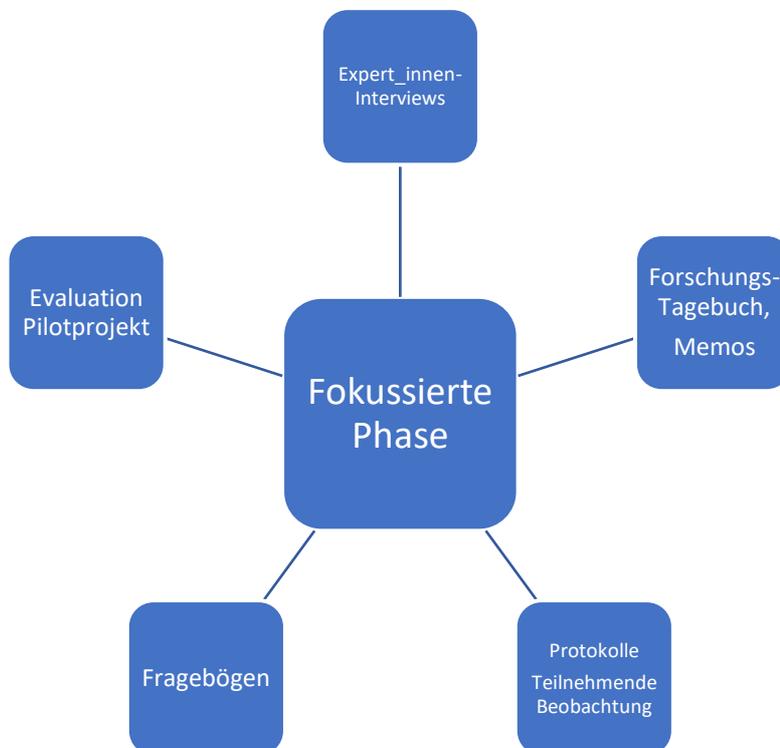


Abbildung 18: Sample Fokussierte Phase

Nachstehend werden folgende Methoden der Datenerhebung beschrieben: Expert_inneninterviews, Teilnehmende Beobachtung, Evaluation des Pilotprojekts und Fragebögen. Die Erstellung von Memos und Forschungstagebuch ändert sich nicht und erfolgt nach den unter 3.1.3 beschriebenen Prinzipien. Das Interview mit Ingo Scheller erfolgte nach den ähnlichen Prinzipien wie die Erstellung der übrigen Expert_inneninterviews. Lediglich die inhaltliche Gewichtung weicht vom Leitfaden ab, da Schellers Expertise nicht auf EduLARP, sondern auf dem Gebiet der Szenischen Interpretationsverfahren verortet ist. In der Auswertung werden die Daten aus dem Interview mit Scheller deshalb auch gesondert dargestellt.

3.2.1 Expert_inneninterviews

Die Informationen, die benötigt wurden, um die Forschungsfrage zu bearbeiten, sind Einblicke in die Konzeption und Durchführung von LARP zu Bildungszwecken sowie in die damit angestrebten Ziele. Auch die Eignung der Methode für diese Ziele und die Diskussion der Zielerreichung aus Sicht der Beteiligten, waren notwendig. Diese Informationen ermöglichen,

Live-Rollenspiel als Lernform nachzuzeichnen und methodische Merkmale herauszuarbeiten. Weiterhin ist die reflektierte Einschätzung von didaktischen Möglichkeiten und Schwierigkeiten relevant. Daher sind jene Personen, die LARPs im Bildungskontext konzipieren und durchführen, Expert_innen auf diesem Gebiet. Von diesen Überlegungen ausgehend ist das qualitative Expert_inneninterview die geeignete Methode, diese Daten zu erheben.

[Das] Wissen der Experten wird als eine Ansammlung von Informationen konzeptualisiert. Diese Informationen mögen im Einzelfall zwar selektiv sein und manchmal widersprüchlich (deshalb führt man mehrere Interviews), doch im Prinzip geht man davon aus, dass das Expertenwissen in der Lage ist, die Welt richtig abzubilden. (Bogner, Littig & Menz 2014, S. 72)

Erfragt werden „objektivierbares Hintergrundwissen, Beobachtungen, Deutungen und Handlungen von Experten“ (Blöbaum, Nölleke & Scheu 2016, S. 188). Durch Abfragen von Betriebs- und Kontextwissen können die „Maximen, Regeln und Logiken“ (Meuser & Nagel 2009, S. 472) des Expert_innenhandelns herausgearbeitet und abgebildet werden. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Expert_innen neben Wissen zu Begriffen oder Abläufen auch Erfahrungen und individuelle Praktiken kommunizieren. Von besonderem Interesse ist Ihre Einschätzung zu Schwierigkeiten und den Möglichkeiten, diese zu bewältigen. Aus dem Expert_innenwissen können grundsätzliche Verfahrensweisen extrahiert werden, um in der Analyse die von Meuser & Nagel genannten Maximen für die Konzeption Durchführung von EduLARP ableiten zu können.

Wie Meuser & Nagel (2009) hervorheben, unterscheidet sich das Expert_inneninterview von anderen Formen qualitativer Interviews, indem neben Spezialwissen und Alltagshandeln auch Expert_innenhandeln zugänglich wird. Als Expert_innen werden Menschen verstanden, die „die Handlungsbedingungen anderer Akteure [...] in relevanter Weise“ (Bogner & Menz 2002, S. 46) mitkonstruieren und in ihrer Funktion als „Rollenträger“ befragt werden (Blöbaum et al. 2016). Sie tragen „Verantwortung für den Entwurf, die Ausarbeitung, die Implementierung und/ oder die Kontrolle einer Problemlösung, und damit [verfügen] sie über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Soziallagen, Entscheidungsprozesse, Politikfelder usw.“ (Meuser & Nagel 2009, S. 470). In dem Fall dieser Untersuchung bezieht sich das Expert_innenhandeln auf das Handeln als Spielleitung in allen Phasen, sowie auf das Verfassen der Skripte. Ziel der Interviews ist, wie von Honer (2011) dargestellt, die Erfassung subjektiv-typischer Daten die dem Theorieaufbau, nicht der Hypothesen-Prüfung dient. Für die Grundlagenforschung, um die es sich hier handelt, ist das konstruktive Vorgehen sinnvoll,

zumal keine Hypothesen geprüft werden, sondern Informationen zu bestimmten Themenkomplexen, den Kategorien, zusammengetragen werden.

In den Interviews legte ich eingangs meine eigene Position immer offen dar. Wie bei Bogner & Menz (2002, S. 64) formuliert, kann „das Offenlegen der eigenen Position, d.h. sowohl des Erkenntnisinteresses wie auch des eigenen thematischen bzw. fachlichen Standpunktes, [...] für das erfolgreiche Gespräch wesentlich fruchtbarer sein als ein Versteckspiel.“ Dabei hebe ich hervor, dass ich selber keine LARPerin bin, sondern Lehrerin, die diese Lernform an einer Schule in Schweden kennengelernt hat. Wie unter 3.4 *Selbstverortung* ausführlicher dargestellt, bilde ich damit eine Ausnahme unter denjenigen, die LARP als Lernform umsetzen.

Leitfaden

Meuser & Nagel (2009) empfehlen für das Expert_inneninterview das offene Leitfadeninterview. Der Leitfaden soll „flexibel, offen und nicht vollständig standardisiert“ angewendet werden (Meuser & Nagel 2003, S. 483). Diese Handhabung ermöglicht unter anderem die Behandlung neuartiger Aspekte und Themen, welche in der Leitfadenkonstruktion nicht antizipiert wurden. Diese können in den nachfolgenden Interviews mit weiteren Expert_innen aktiviert werden. Auch ist so gewährleistet, dass nicht nur explizites Wissen, bei Meuser & Nagel Kontextwissen genannt (2009, S. 471 ff.), kommuniziert wird, sondern auch Betriebswissen, welches viel implizites Wissen beinhaltet, dessen Verbalisierung schwierig ist (ebenda). Dieses implizite Wissen kann zum Beispiel den Umgang mit nicht-freiwilligen Teilnehmer_innen betreffen, denn darin unterscheidet sich der Einsatz von EduLARP im schulischen Bereich und in der Freizeit. Auf der Basis dieser beider Wissensebenen werden Daten generiert, die Rückschlüsse auf die „überindividuellen, handlungs- bzw. funktionsbereichsspezifischen Muster“ (Meuser & Nagel 2009, S. 471) zulassen, womit die angestrebte Darstellung von EduLARP auf der Gesamtheit der aus Expert_innenwissen generierten Daten basiert.

Sowohl Meuser & Nagel (2009) als auch Blöbaum et al. (2016) stellen die Frage, wie viel Expert_innenwissen sich die Forschende selbst für die Entwicklung des Leitfadens und für das Gespräch angeeignet haben sollte. Einerseits muss der Leitfaden so konstruiert sein, dass er das Expert_innenwissen und nicht nur grundlegendes Wissen abfragt. Auch das Gespräch sollte so verlaufen, dass die Expert_innen davon ausgehen können, dass ihr Expert_innenwissen von der Interviewerin verstanden wird. Andererseits muss der Expert_innenstatus des Interviewpartners gewahrt bleiben, während die Forschende in ihrer Rolle bleibt. Blöbaum et al. (2016) schlagen

vor, dass man grundlegende Informationen zu einzelnen Aspekten von Expert_innenwissen aus anderen Quellen ergänzt und diese vor und nach den Interviews hinzufügt. Dieses Vorgehen wurde auch in der vorliegenden Untersuchung gewählt, um die Interviews nicht zu unterbrechen. Sie wurden zielgerichtet geführt, was den Ertrag an dichtem Datenmaterial steigerte.

Auswahl der Expert_innen

Die Auswahl der Expert_innen wurde derart vorgenommen, dass eine große Bandbreite unterschiedlicher Perspektiven abgebildet werden konnte und die „Unterschiedlichkeit der Problemdefinitionen zum Kriterium“ (Meuser & Nagel 2009, S. 468) gemacht wurde. Ich wählte daher Personen aus, die auf Erfahrungen mit unterschiedlichen Zielgruppen zurückgreifen und die in unterschiedlichen Ländern und Regionen agieren. Die Gewichtung der Expertise war ebenfalls verschieden: Manche der Expert_innen sind hauptsächlich Spielleiter_innen, andere forschen zu EduLARP und wieder andere entwickeln EduLARPs für unterschiedliche Auftraggeber. Die Berücksichtigung biographischer Details oder Erfahrungen, die nicht EduLARP oder LARP betrafen, fand nur dann statt, wenn sie für das Expert_innenhandeln relevant war.

Die Teilnahme der Expert_innen an den Interviews erfolgte freiwillig und nach Aufklärung über Rechte, Forschungsziele und Datenschutz. In den Anlagen IV, V, VI und VII finden sich die Dokumente, die den Expert_innen vorgelegt wurden.⁸⁴ Die Mehrzahl der Interviews erfolgte persönlich, in ein paar Fällen ließ die geographische Entfernung lediglich ein Skype-Interview zu. Blöbaum et al. (2016, S. 187) sehen in der unterschiedlichen Gestaltung von Interviews kein Problem, da die Gespräche inhaltlich nicht darunter leiden. Ein technisches Hindernis ergab sich jedoch bei einem telefonisch geführten Gespräch, das aufgrund der schlechten Qualität nicht transkribiert werden konnte. Diese Daten gehen nicht in die Analyse ein. Die Größe des Samples bestimmt grundsätzlich das Forschungsziel und das Erkenntnisinteresse: „[Es ist] wichtig, eine ausreichende Zahl an Interviews zu führen, um Handlungsmuster zu identifizieren, die man als typisch für den entsprechenden Handlungskontext interpretieren kann“ (Blöbaum et al. 2016, S. 187). Neben der theoretischen Sättigung wird eine generelle Empfehlung von neun bis zwölf Expert_innen ausgesprochen, um eine Generalisierung der Aussagen vornehmen zu können (Blöbaum et al. 2016, S. 187).

⁸⁴ Mehr zu den forschungsethischen Grundsätzen ist unter 3.4 zu lesen.

Insgesamt wurden in dieser Phase zwölf Expert_innen befragt, womit sich das Sample der Interviews nach Hinzuziehung der Interviewgespräche der explorativen Phase auf 18 addiert. Gläser & Laudel (2010) stellen als Auswahlkriterien vor, dass Personen zu finden seien, die über relevante Informationen verfügen und auch in der Lage sind, diese präzise zu formulieren. Außerdem muss der oder die Expert_in bereit sein, die Information zu geben und verfügbar sein. In der Explorationsphase wurden in der deutschen Bildungslandschaft tätige Personen befragt, die LARP in unterschiedlichen Kontexten mit verschiedenen Lernzielen einsetzen. Dann wurde die Themenbandbreite durch einen Leitfaden eingeschränkt, um relevante Aspekte zu vertiefen. Diese trichterförmige inhaltliche Zuspitzung des Vorgehens hatte Einfluss auf die geographische Auswahl der Expert_innen: Weil in Deutschland den ersten Erkenntnissen nach der institutionelle Rahmen von Schule es nur in Ansätzen zulässt, dass LARP als Lernform eingesetzt wird, musste auch das skandinavische und nordamerikanische Feld erschlossen werden. Der skandinavische Raum ist deshalb wichtig, weil hier das Konzept von *Nordic LARP*, das für EduLARP prägend ist, seinen Ursprung hat (siehe Kapitel 2.3.6) und der nordamerikanische Raum, weil die beiden dort tätigen Expert_innen zu den wenigen Forscher_innen gehören, die auf dem Gebiet von EduLARP Monographien und Aufsätze veröffentlicht haben. Diese Öffnung des geographischen und bildungs-kulturellen Raumes birgt die Möglichkeit zu erforschen, welche Bildungsdiskurse und Rahmenbedingungen EduLARP zulassen und fördern. Ein Expert_innenfeld, das nicht abgedeckt wurde, ist das der Deutschlehrkräfte, die EduLARP einsetzen. Diese Lücke ist sowohl in der Forschung als auch in der Praxis manifest und ist darauf zurückzuführen, dass sich trotz intensiven Suchens keine Deutschlehrkräfte finden ließen, die EduLARP in ihrem Unterricht realisierten. Aus den Äußerungen der Expert_innen können nur indirekt Rückschlüsse gezogen werden, wie mit diesem szenisch-interpretativ-schaffenden Verfahren den Zielen des Deutschunterrichts gearbeitet werden kann. Aus diesem Grund wurde im Nachgang der Pädagoge Ingo Scheller befragt.

Sample Expert_inneninterviews

Nach diesen Vorüberlegungen fiel die Wahl auf zehn Expert_innen, die im Folgenden vorgestellt werden. Deren beschriebene Tätigkeiten und Expertise beziehen sich jeweils auf den Stand des Jahres, in welchem das Interview entstand. Alle hier verzeichneten Interviewpartner_innen haben schriftlich eingewilligt, mit Klarnamen genannt zu werden. Auf die Tabelle folgt die ausführliche Beschreibung der Personen.

Name	Land	Bezug zu LARP zum Zeitpunkt des Interviews
Bowman, Sarah Lynne	USA	Dozentin. EduLARP Forschung und Entwicklung
Grønvik Müller, Magnar	Norwegen	EduLARP-Entwickler und Spielleiter, <i>Alibier</i>
Hutchinson, Ragnhild	Norwegen	Historikerin. EduLARP Forschung und Entwicklung
Kamm, Björn-Ole	Deutschland / Japan	Dozent in Kyoto, Japan. EduLARP Schwerpunkt Forschung, Entwicklung und Umsetzung
Lunau, Mads	Dänemark	Gründer und Schulleiter des LARP-Internats <i>Østerskov Efterskole</i> , Dänemark
Sandquist, Siri	Schweden	LARP-Pädagogin, <i>Lajvverkstaden</i> , Schweden
Schmid, Christine	Deutschland	Biologin, <i>Waldritter e.V.</i> , EduLARP Schwerpunkt praktische Umsetzung
Scheller, Ingo	Deutschland	Pädagoge mit Schwerpunkt szenische Interpretationsverfahren
Simkins, David	USA	Dozent <i>Rochester Institute of Technology</i> , USA; EduLARP Forschung und Entwicklung
Skyum Høgh, Kasper	Dänemark	Alumnus des LARP-Internats <i>Østerskov Efterskole</i> , Dänemark
Springenberg, Dirk	Deutschland	Referent für politische Bildung, <i>Waldritter e.V.</i> EduLARP Schwerpunkt Entwicklung und praktische Umsetzung
Torner, Evan	USA	Dozent <i>University of Cincinnati</i> , Schwerpunkt Entwicklung, Umsetzung und Forschung.

Tabelle 4: Expert_innen EduLARP

Siri Sandquist arbeitet seit mehreren Jahren in Västerås, Schweden, für *Lajvverkstaden*, ein Unternehmen, das LARP für private und institutionelle Akteure konzipiert und umsetzt. Vornehmlich arbeitet *Lajvverkstaden* im Auftrag von Schulen, Kirchen oder anderen Institutionen. Siri Sandquist ist zuständig für die Konzeption und die Durchführung von LARPs mit Kindern und Jugendlichen. Mads Lunau ist Mitbegründer und Schulleiter der *Østerskov Efterskole* in Dänemark. Diese Schule, vergleichbar mit einem Oberstufenkolleg mit angegliedertem Internat, setzt LARP in allen Fächern das ganze Jahr über als vorherrschende Lernform ein, weshalb die Schule auch als ‚LARP-Internat‘ bezeichnet wird.⁸⁵ Als ehemaliger Schüler dieser Schule wird Kasper Skyum Høgh befragt, der mit der Perspektive des Lernenden die Bandbreite bereichert. Heute beschäftigt er sich mit LARP-Design und ist als Unternehmer tätig. Das norwegische Pendant zu *Lajvverkstaden* ist *Alibier*. Magnar Grønvik Müller konzipiert dort im Auftrag unterschiedlicher Vereine und Institutionen EduLARPs für Kinder,

⁸⁵ In Deutschland wurde diese Schule bekannt durch einen Artikel im Magazin der Süddeutschen Zeitung von C. Cadenbach (2/2016). Verfügbar unter <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/schule/spiel-des-lebens-82124>

Jugendliche und junge Erwachsene und führt diese auch durch. Ebenfalls aus Norwegen ist Ragnhild Hutchinson. Die promovierte Historikerin und Pädagogin hat viele LARPs zur Vermittlung von Geschichte konzipiert und diese auch wissenschaftlich begleitet. In den USA hat die Professorin Sarah Lynne Bowman, Dozentin an mehreren Colleges, empirische Studien zu LARP an Schulen durchgeführt und publiziert. Ihr Schwerpunkt liegt dabei auf der Förderung sozialer Kompetenzen und auf *Bleed*. David Simkins lehrt in Rochester, USA am *Institute of Technology (RIT)* und hat 2014 mit *The Arts of Larp: Design, Literacy, Learning and Community in Live-Action Role Play* eine der wenigen Monographien zu LARP veröffentlicht. Auch drei deutsche Expert_innen wurden befragt: Dirk Springenberg ist im Vorstand der *Waldritter e.V.* und führt für die *Bundeszentrale für politische Bildung* regelmäßig Projekte durch. Ebenfalls für die *Waldritter e.V.* tätig ist Christine Schmid, die neben ihrer Tätigkeit als LARP-Pädagogin auch als Lehrerin arbeitet und mit der institutionellen Perspektive das Spektrum bereichert. Weiterhin wurde Björn-Ole Kamm, deutscher Hochschullehrer und derzeit tätig in Kyoto, Japan, befragt. Er ist Dozent und Wissenschaftler, forscht über LARP und setzt es in seinen Seminaren als Methode ein, um unbekannte Sachverhalte darzustellen und erfahrbar zu machen. Um die Möglichkeiten des Einsatzes dieser Lernform in der Schule näher zu beleuchten, wurde außerdem der Pädagoge Ingo Scheller befragt. Er ist Hochschullehrer im Ruhestand und hat mannigfache Möglichkeiten des Einsatzes dramapädagogischer Verfahren im Deutschunterricht entwickelt.

Zusätzlich zu den Expert_inneninterviews werden die Interviewgespräche aus der explorativen Phase für die Auswertung mit in das Korpus aufgenommen. Diese Gespräche bieten wichtige Daten, die für das Forschungsinteresse relevant sind. Die Informationsdichte ist nicht gleich hoch wie in den Leitfaden-Interviews, was aber nicht bedeutet, dass die Aussagen zu den relevanten Aspekten weniger Reichweite haben. Somit werden die Äußerungen von insgesamt 18 Interviewpartner_innen in das Korpus eingespeist, was wie oben dargestellt eine ausreichende Datengrundlage bietet.

Transkription der Expert_inneninterviews

Da die Interviews die Zusammenstellung von Informationen zum Ziel haben und weder Empfindungen noch verborgene Handlungsmotive von Interesse sind, kann bei der Transkription auf non-verbale Ausdrucksformen verzichtet werden (Blöbaum et al. 2016). Die auditiv aufgenommenen Interviews werden ungekürzt transkribiert. Dadurch wird der Unterschlagung wertvollen Gehalts gekürzter Passagen vorgebeugt. Die Transkription folgt

dem von Dresing & Pehl (2015) vorgeschlagenem einfachen Transkriptionssystem. Auf Zeitmarken wird verzichtet, da die Aussagen themengebunden zusammengestellt und nicht aufeinander bezogen werden. Auch werden Interjektionen, Pausen und kleinere Korrekturen nicht transkribiert, da es nur um den Informationsgehalt geht.

Die Transkripte der Interviews werden mit Zeilennummerierungen versehen. In der Analyse mit MAXQDA werden einzeln Sätze oder Teile derselben kodiert, weshalb die Nummerierung nach Zeilen der Nummerierung nach Absätzen vorgezogen wird. Bezüglich der Transkription verweisen Meuser & Nagel (2009) darauf, dass eine vollständige Transkription bei Expert_inneninterviews nicht üblich ist, da für die Extraktion von Expert_innenwissen die partielle Transkription ausreicht. Da es sich hier jedoch um Grundlagenforschung handelt und man nicht bereits im ersten Schritt interpretieren wollte, welche Daten der Beantwortung der Forschungsfragen zuträglich seien und welche nicht, wurden die Interviews in ihrer Gänze transkribiert. Nach der Transkription werden die Zeilen nummeriert und im Falle des Wunsches der Anonymisierung alle Daten herausgestrichen, die einen Rückschluss auf die befragte Person zulassen würden.

3.2.2 *Teilnehmende Beobachtung*

Im Rahmen der vorliegenden Studie nahm ich an LARPs und EduLARPs teil und konzipierte selber einige Spiele, um selber die Äußerungen der Expert_innen in den Kontext der Spielpraxis zu setzen und somit ein tieferes Verständnis der Eigenschaften von LARP als Lernform zu entwickeln. Andererseits beobachtete ich die Interaktion und das Verhandeln der Spieler_innen und nicht zuletzt mein eigenes spielendes Handeln (Egloff 2012). Auch die Vorbereitungs-, Debrief- und Reflexionsphasen wurden von mir beobachtet. Wie Lüders (2003) schreibt, zeichnet sich die Teilnehmende Beobachtung durch die persönliche Teilnahme der Forschenden an der Praxis derjenigen aus, die er oder sie erforschen will.

Dabei ist die Annahme leitend, dass durch die Teilnahme an *face-to-face*-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gesprächen und Dokumenten – gleich welcher Art – über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht in dieser Weise zugänglich wären (Lüders 2003, S. 151)

Lüders hebt hervor, dass es nicht um „echtere“ Einsichten geht, sondern um andere (Lüders 2003, S. 152). Im vorliegenden Fall sind diese die fachdidaktische Perspektive in Bezug auf den Deutschunterricht und der Einsatz von EduLARPs im Regelunterricht allgemein.

In der Spielbeobachtung gibt es nach Heimlich (2014, S. 239) unterschiedliche Grade der Partizipation und der Transparenz. Ich erwähne in allen Beobachtungssituationen mein

Forschungsvorhaben und biete die Möglichkeit zum Gespräch oder zu Fragen an. Mein Verhalten ist aktiv-teilnehmend, jedoch mit der Prämisse, Rollen zu spielen, die die Beobachtungsperspektive organisch generieren, z.B. indem ich eine Reporterin spiele, die alle Beteiligten Charaktere befragt. Das gibt mir die Möglichkeit, mit den Teilnehmenden *in-game* in Kontakt zu treten, ohne das Spiel aufzuhalten oder zu lenken. Ich kann Interaktionen aus unmittelbarer Nähe beobachten und mich in viele unterschiedliche Spielsituationen hineinbegeben. In einigen EduLARPs fungierte ich als Assistenz der Spielleitung und wusste als NPC⁸⁶ von manchen Wendungen, die für die Teilnehmenden während des Spielverlaufs überraschend kamen. Dies war vorteilhaft, da ich mich weniger auf den Spielverlauf und mehr auf das Agieren der Akteure konzentrieren konnte.

Neben dem Erleben und Beobachten von Spielsituationen spricht für die Durchführung von Teilnehmender Beobachtung durch die Forscherin zudem, dass Äußerungen der Expert_innen besser verstanden und eingeordnet werden können. Da die Expert_innen über viel implizites Wissen verfügen, kann ihnen ihnen trotz ihrer Expertise die Verbalisierung mancher Sachverhalte schwer fallen. Diese können als Beobachtungsmoment in der Teilnehmenden Beobachtung aufgedeckt, verstanden und erörtert werden. Auch können Aspekte erfasst werden, die den Interviewpartner_innen selbst verschlossen bleiben, wie zum Beispiel die Reaktionen einzelner Teilnehmender.

Bei der Methode der Teilnehmenden Beobachtung muss jedoch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass nicht unbedingt eine authentische Situation erfasst wird, „sondern eine Leistung der Kommunikation und Interaktion in einer Kooperation“ (Scholz 2005, S. 397). Die Beobachtungssituation beeinflusst möglicherweise das Verhalten der Spieler_innen oder erfasst bestimmte Ebenen nicht. Insbesondere gilt das für die Beobachtung kindlichen Verhaltens, welches sich in der Anwesenheit Erwachsener anders gestaltet als in deren Abwesenheit (Scholz 2005, S. 401). Eine weitere spezifische Herausforderung dieser den qualitativen Forschungsansätzen zuzuordnenden Methodologie liegt für die Forscherin oder den Forscher darin, den Widerspruch aufzulösen zwischen notwendiger „Nähe zum Feld, die er benötigt, um die entsprechenden Daten erzeugen zu können, und Distanz, die er wahren muss, um überhaupt beobachten zu können“ (Lüders 2003, S. 152).

In den LARPs, in denen ich als teilnehmende Beobachterin partizipiert habe, habe ich wie oben erwähnt meine Charaktere eher zurückhaltend gestaltet.⁸⁷ Im Anschluss an jedes Spiel fanden

⁸⁶ *Non-Player-Character*, siehe *LARP Glossar*, Anhang I.

⁸⁷ Nicht bei allen LARPs konnte ich mir die Rolle selbst aussuchen. Bei *Village, Shelter, Comfort* wurden mir die Rollen durch das Los zugeordnet. Für das Spiel *1942- Whom can you trust?* wurde mir die Rolle

Nachgespräche statt, die die Beobachtungen der anderen Spieler_innen aufgreifen. Diese übernahm ich auch in das jeweilige Protokoll. Zusätzlich bietet, wie in Kapitel 3.1.3 beschrieben, das Führen eines Forschungstagebuchs die Möglichkeit, Emotionen zu verarbeiten, um auf einer neutraleren Ebene die Beobachtungen zu protokollieren. Somit wird der von Scholz (2005, S. 384) beschriebenen Annäherung an Neutralität durch die „Reflexion der Beziehung zwischen Beobachter und Beobachteten“ Rechnung getragen, womit der eigene Anteil an dem Beobachteten hinterfragt werden soll. An dieser Stelle hebt Scholz auch hervor, dass mit der unverstellten Handlungsweise der Erforschten „die Verantwortung der Wissenschaftler für die Reflexion ihres eigenen Weltbildes steigt.“ (Scholz 2005, S. 390). Für die vorliegende Arbeit bedeutet das insbesondere, die kulturellen und institutionellen Rahmenbedingungen zu hinterfragen und das Beobachtete in diesem Kontext zu interpretieren. Aufgrund der Komplexität von Spielsituationen, in der Beobachtung und Sinnverstehen miteinander verknüpft sind, ist eine Auswertung im Forschungsteam sinnvoll (Heimlich 2014). Diesem Desiderat wird nachgekommen, indem die Daten regelmäßig einer Kodiergruppe vorgelegt, von jedem Gruppenmitglied individuell kodiert und dann gemeinsam diskutiert werden.

Da sich bereits in der explorativen Phase manifestierte, dass der Einsatz von EduLARPs in Schulen selten ist, ist es möglich, dass auch die in Expert_inneninterviews generierten Daten nicht ergiebig sind. Umso wichtiger ist es, dass ich in meiner Eigenschaft als Fachdidaktikerin die Durchführung eines EduLARPs in allen Phasen beobachte. Das Beobachtungsschema handelt strukturiert die einzelnen Beobachtungsmomente ab (Heimlich 2014, S. 239), die für die vorliegende Arbeit aus Interaktion, nonverbaler Kommunikation und Schwierigkeiten besteht. Ziel der Reduktion ist es, Offenheit für sich abspielende soziale Prozesse im Untersuchungsfeld zu wahren.⁸⁸

Bei der Auswahl der LARPs ist ein leitendes Kriterium, eine möglichst große Bandbreite unterschiedlicher Themen, Bildungsinstitutionen und Zielgruppen zu erfassen. So werden LARPs mit Studierenden, Schüler_innen und Lehrpersonen ausgewählt. Für ein tiefergehendes Verständnis der Lernform ist auch wichtig, alle an einem LARP beteiligten Rollen eingenommen zu haben: die der Spielleiterin, der Teilnehmenden und der Designerin. Schließlich wird auch darauf geachtet, dass verschiedene Institutionen wie Schulen,

nach Angaben persönlicher Daten wie Alter, Geschlecht, Herkunft usw. so zugeordnet, dass diese persönlichen Daten mit der Rolle übereinstimmen.

⁸⁸ Mehr und konkretere Beobachtungsaspekte wären nicht möglich gewesen, da die komplexe Spielstruktur eines LARPs während der Spielphase konstante Aufmerksamkeit erfordert. Spielsituationen konnten nicht unterbrochen werden, um Notizen anzufertigen, worin ein weiterer Grund für die starke Reduktion der Kriterien lag.

Universitäten oder Fortbildungsinstitute die jeweiligen Rahmenbedingungen und Ziele vorgeben.

Sample Teilnehmende Beobachtung

Mit dem im vorangegangenen Kapitel erläuterten Beobachtungsschema wurden im Kalenderjahr 2017 sechs LARPs gespielt, die, soweit nicht anders angegeben, in deutscher Sprache stattfanden. Die Beobachtungsprotokolle von gespielten LARPs umfassen für die Auswertung nicht nur die in der fokussierten Phase gespielten LARPs, sondern auch die der explorativen Phase, da diese mit wichtigen Informationen zur Ergründung des Forschungsinteresses beitragen. Im Gegensatz zu den Protokollen der zielgerichteten Beobachtung sind sie allerdings insbesondere bezüglich des Aspektes Sprache nicht so ertragreich wie jene, die diesen Aspekt fokussieren. Das *Sample* Teilnehmender Beobachtung besteht aus insgesamt dreizehn größeren EduLARPs. Nachdem sie erst in tabellarischer Form übersichtlich dargestellt werden, erläutere ich jedes einzelne kurz. Einige EduLARPs werden doppelt genannt, was bedeutet, dass sie mehrmals mit unterschiedlichen Teilnehmer_innen gespielt wurden.

<i>EduLARP</i>	<i>Land, Spielsprache</i>	<i>Bildungsziel, Lernziel</i>	<i>Teilnehmer_innen,</i>
<i>1942 – Whom can you trust?</i>	Norwegen, Deutsch-Norwegisch	Holocaust-Education	diverse
<i>Abenteuer auf dem Olymp</i>	Deutschland, Deutsch	Sprachliche Förderung, Antike erlebbar machen	Schüler_innen Gymnasium
<i>Angeklagt</i>	Deutschland, Deutsch	Sprachliche Förderung, soziales Training, Mittelalter erlebbar machen	Schüler_innen Gymnasium
<i>Ausbruch des Vesuv (1)</i>	Deutschland, Deutsch	Latein sprechen, soziales Training, Empathie	Schüler_innen Gymnasium
<i>Ausbruch des Vesuv (2)</i>	Deutschland, Deutsch	Lernform vorstellen	Lehrkräfte und pädagogisches Personal
<i>Dein eigener Held (1)</i>	Irland, Deutsch	Methode vorstellen	Lehrkräfte, Pädagog_innen, Teilnehmer_innen einer internationalen Konferenz

<i>Dein eigener Held (2)</i>	Deutschland, Deutsch	Methode vorstellen	Deutschlehrkräfte, Studierende Lehramt, Hochschullehrer_innen
<i>Industrialisierung</i>	Deutschland, Deutsch	Methode vorstellen, Motivierung für schwieriges Thema	Studierende Lehramt
<i>Intergalaktische Union</i>	Deutschland, Deutsch	Sprachvariationen erleben, Lyrik begreifbar machen	Schüler_innen Gymnasium
<i>Kinderrechte-Agentur</i>	Deutschland, Deutsch	Sprachliche Förderung, soziales Training	Schüler_innen Gymnasium
<i>Pippi Langstrumpf</i>	Deutschland, Deutsch	Methode vorstellen, Sprachförderung	Studierende Lehramt Deutsch
<i>The Village</i>	Deutschland, Englisch	Sprachliches Training, Methode vorstellen	Studierende Lehramt Englisch
<i>Village, Shelter, Comfort</i>	Norwegen, Englisch	Hikikomori konkretisieren	LARPer_innen

Tabelle 5: Übersicht Sample Teilnehmende Beobachtung fokussierte Phase.⁸⁹

Ich beschreibe zuerst die Spiele, die in Deutschland gespielt wurden, dann diejenigen, die im Ausland gespielt wurden und schließlich jene, die im Rahmen des Pilotprojekts durchgeführt wurden. *The Village* ist der Titel eines circa zweistündigen Live-Rollenspiels, das inklusive Rollen und Spielbeschreibung aus der schwedischen Datenbank⁹⁰ des *Pedagogiskt centrum* heruntergeladen wurde. Es wurde mit Studierenden einer deutschen Universität im Rahmen eines Englischseminars gespielt. Ich übernahm die Rolle der Sekretärin, was mir ermöglichte, mich zwischen den Gruppen zu bewegen, ihre Aussagen zu Protokoll zu nehmen und so alle Teilnehmer_innen im Spiel zu erleben. Dieses EduLARP wurde auf Englisch gespielt. Ebenfalls an einer deutschen Universität fanden die EduLARPs zu *Industrialisierung* und zu *Pippi Langstrumpf* statt. Der Plot und die Rollen wurden von den Studierenden kollaborativ erarbeitet und entwickelt. Erneut wählte ich mit der Rolle einer Journalistin die Möglichkeit, mich frei zwischen den Spieler_innen zu bewegen, um eine möglichst große Bandbreite unterschiedlicher Sprach- und Sprecherinteraktion wie möglich mitzubekommen. Als Lernziele von *Industrialisierung* hatten die Studierenden gesetzt, LARP als Methode der Motivierung und der Konkretisierung vorzustellen und auf sprachliche Implikationen zu achten. Die Wahl des Themas *Industrialisierung* kam aus den Reihen der Studierenden und wurde damit begründet, dass dieses Thema starke Motivationsarbeit der Lehrkraft bedürfe, einen klaren

⁸⁹ Aus forschungsethischen Gründen werden weder konkrete Orts- noch Zeitangaben gemacht.

⁹⁰ Siehe <http://pedagogisktcentrum.se/speldatabas>

Gegenwartsbezug aufweise und durch historische Verortung und soziale Strukturen sprachlich komplex sei.

Ein weiteres, in Deutschland gespieltes von mir verfasstes Live-Rollenspiel ist *Ausbruch des Vesuv*, das mit Gymnasiast_innen einer sechsten Jahrgangsstufe im Rahmen des Deutsch- und Lateinunterrichts gespielt wurde. Ich übernahm die Rolle der Spielleitung, um diese Perspektive, die von den Expert_innen wiederholt kontrovers diskutiert wurde, zu erforschen. Weiterhin wurde das LARP *Dein eigener Held* zu der Thematik Helden/ Antihelden zu Fortbildungszwecken sowohl in Deutschland als auch in Irland gespielt. Auch hier übernahm ich die Konzeption und Spielleitung. Mitspieler_innen waren etablierte oder in der Ausbildung befindliche Deutschdidaktiker_innen oder Fremdsprachendidaktiker_innen. Schließlich entstanden Protokolle Teilnehmender Beobachtung auf zwei internationalen Live-Rollenspielen. Auf einer *Knotenpunkt*-Konferenz wurde *Village, Shelter, Comfort* gespielt, wofür das Phänomen Hikikomori in ein LARP „übersetzt“ wurde. Die beteiligten Spieler_innen übernahmen im Spiel wechselnde, zufällig zugeteilte Rollen. Im November fand in Norwegen das mit circa 120 Spieler_innen bestückte, mehrtägige Spiel *1942 – Whom can you trust?* statt. Mir wurde die Rolle der Stabshelferin zugeteilt. Das Spiel ist der *Holocaust Education* zuzuordnen und die Veranstalter gaben explizit das Ziel der historischen Bildung und Erziehung⁹¹ an. Das Spiel ist mehrsprachig konzipiert sodass die deutschen Charaktere Deutsch sprachen, während die norwegischen Charaktere auf Norwegisch kommunizierten.

Die Spiele *Angeklagt*, *Kinderrechteagentur*, *Abenteuer auf dem Olymp* und *Intergalaktische Union* wurden im Rahmen des Pilotprojekts mit in einer sechsten Klasse eines Gymnasiums im süddeutschen Raum gespielt. Um fokussiert beobachten zu können, schrieb ich mir selber Rollen, denen das Beobachten immanent war: In *Angeklagt* wird ein Gerichtsverfahren im mittelalterlichen München nachgespielt. Ich verkörperte einen Adjunkten aus Augsburg, der die Gepflogenheiten an Münchner Gerichten beobachten und den Fortgang der Verhandlungen protokollieren soll. Aus dieser Rolle griff ich nicht in das Spielgeschehen ein, konnte aber die am Prozess beteiligten Familien befragen und auch Reaktionen und Spielhandlungen notieren. Ähnlich verfuhr ich in den anderen drei Rollenspielen. Die Spielleitung und die NPCs wurden von Projektmitarbeiter_innen übernommen.

Die EduLARPs, deren Zielsetzung aus sprachlicher Förderung und sozialem Kompetenztraining besteht, wurden allesamt von *Lajvverkstaden* entwickelt. Das Pilotprojekt entstand im Rahmen meiner Untersuchungen. Da die Protokolle der Beobachtungen meine

⁹¹„to entertain and to educate“ (<http://1942.no/index>)

Perspektive wiedergeben, gehören sie zu dieser Datensample. Die abschließende Evaluation des Pilotprojekts dagegen drückt die Schülerperspektive aus und wird daher gesondert im nachfolgenden Unterkapitel dargestellt.

3.2.3 *Evaluation Pilotprojekt*

Ein weiterer Datenbaustein, der in das Sample der qualitativen Daten einfließt, sind die Evaluationsbögen der Abschlussevaluation des Pilotprojekts *Sprachliche Förderung und soziales Kompetenztraining durch EduLARP*. An einem Gymnasium wurden im Rahmen des Deutschunterrichts in einem Schuljahr fünf EduLARPs zu Themen durchgeführt, die die Lehrkräfte vorschlugen. Nach Abschluss des Projekts geben die 24 Sechstklässler_innen eine Einschätzung über die Wirkung der EduLARPs sowie die Vorzüge und Nachteile dieser Lernform ab. Mit der Implementierung dieses Samples soll die Perspektive der Expert_innen vor allem hinsichtlich Wirkung von EduLARPs um die Perspektive der Schüler_innen ergänzt werden. Die Projektleitung oblag mir und die Projektfinanzierung durch Drittmittel ermöglichte es, Schauspieler_innen⁹² und studentische Hilfskräfte für die Konzeption und Durchführung zu engagieren.

Zwei Deutschlehrkräfte eines Gymnasiums im süddeutschen Raum konnten im Schuljahr 2017/18 für die Durchführung unterschiedlicher EduLARPs gewonnen werden. Sie stellten mir ihre sechste Klasse für die Umsetzung dieser im deutschen Regelschulsystem wenig eingesetzten Lernform zur Verfügung. In fünf zeitlich abgeschlossenen, mehrstündigen Einheiten wurden thematische Schwerpunkte des Lehrplans⁹³ als EduLARPs umgesetzt. Diese Schwerpunkte waren Freundschaft, Kinderrechte, Mittelalter, griechische Sagen und Lyrik. Das übergeordnete Lernziel war sprachliche Förderung mit Schwerpunkt Register, Sprachbewusstheit sowie verbales, para- und nonverbales Handeln. Zusätzlich sollten die sozialen Kompetenzen der Lernenden gestärkt werden.

Die EduLARPs wurden inklusive Vor- und Nachbereitung von den LARP-Pädagog_innen der *Lajvverkstaden Västerås* konzipiert. Diese geographische und bildungskulturelle Ausweitung des Pilotprojekts begründet sich mit dem bisher geringen Einsatz von LARP als Lernform in der institutionellen deutschen Bildungslandschaft. Es konnten im deutschsprachigen Raum keine EduLARP-Designer_innen gefunden werden, die die Konzeption übernommen hätten. Die schwedischen EduLARP-Pädagoginnen verfügen dagegen über sehr viel Erfahrung auf

⁹² Es wurden deshalb Schauspieler_innen hinzugezogen, da es in Deutschland keine LARP-Pädagog_innen gibt. Alle beteiligten Schauspieler haben Erfahrung in der Kinder- und Jugendtheaterarbeit.

⁹³ <https://www.lehrplanplus.bayern.de>; <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/gymnasium/>

diesem Gebiet und somit wertvolle Informationen bezüglich Design und Durchführung. Die Anpassung des Modells an Rahmenbedingungen in Deutschland wurde von studentischen Hilfskräften und mir übernommen, indem die Skripte unter kulturell-bildungspolitischen Aspekten gefiltert und an das deutsche System angepasst wurden. Die Spielleitung übernahm ein Team bestehend aus zwei Schauspieler_innen und zwei Lehramtsstudierenden. Ich selber war, wie die Lehrkräfte auch, während der Spiele anwesend, nahm aber eine vornehmlich organisierende und beobachtende Rolle ein. Das konnte dadurch erreicht werden, indem eine Rolle hinzugefügt wurde, die Beobachten als rollenimmanente Tätigkeit ausführte, zum Beispiel eine Zeitungsreporterin, eine Touristin, etc. Bei der Gestaltung der Spiele selber orientierten wir uns an Erfahrungswerten der schwedischen LARP-Pädagog_innen sowie den Angaben der Expert_innen.

Um insbesondere die von Schüler_innen wahrgenommene Wirkung von EduLARP zu beleuchten, wurden nach Abschluss des Projekts einseitige Fragebögen mit offenen Fragen ausgeteilt.⁹⁴ Die vier Fragen wurden schriftlich beantwortet. Da es sich mit einem Sample von 24 Fragebögen um ein sehr kleines Sample handelt, werden die Daten zwar gezählt, aber nicht statistisch ausgewertet, sondern qualitativ betrachtet. Damit kann einer einzelnen Äußerung ebenso viel Gewicht beigemessen werden wie einer Mehrfachnennung. Andererseits können Mehrfachnennungen darauf hinweisen, dass eine bestimmte Wirkung besonders gewichtig ist. Nachdem die Deutsch-Lehrkräfte der Klasse Themenschwerpunkte für EduLARPs genannt hatten, wurden diese so konzipiert, dass sie inklusive Vor- und Nachbereitung in den regulären Stundenplan passten: Auf die 45-minütige Vorbereitung folgte während einer Doppelstunde das Spiel. Am Tag darauf fand die 45-minütige Nachbereitung statt. Den Abschluss des Projekts bildete ein formatives Gespräch, in welchem die Spielleitung im Einzelgespräch jedem Teilnehmenden die über das Schuljahr beobachtete Entwicklung ausbreitete und Stärken sowie Entwicklungspotential hervorhob. Vor diesem Gespräch und damit vor der Kommunikation der von uns beobachteten Aspekte, füllten 24 Schüler_innen einen Bogen mit offenen Antworten aus, in welchem sie über die einzelnen Rollenspiele und ihren jeweiligen Beitrag reflektierten. Neben Änderungswünschen für zukünftige Rollenspiele gaben sie auch an, ob sie etwas gelernt hatten, das ihnen zu Hause oder in der Schule hilft. Die Antworten waren alle offen gehalten, um den Schüler_innen Raum für eigene Gedanken zu geben.

Der Evaluationsbogen umfasste folgende Fragen:

⁹⁴ Die Vorlage des Fragebogens ist im Anhang VIII einzusehen, während die von den Schüler_innen ausgefüllten Bögen aus forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Gründen nicht beigefügt werden können.

- Welches Rollenspiel hat dir am besten gefallen? Kannst du sagen, warum?
- Hast du bei den Rollenspielen etwas gelernt, das dir jetzt auch in der Schule oder zu Hause hilft?
- Was hättest du dir noch gewünscht?
- Was hat dir am meisten Spaß gemacht?

Es handelt sich bei diesem praktischen Einsatz nicht um eine Interventionsstudie. Die Ergebnisse werden nicht in einem Vorher-Nachher-Verfahren festgehalten, da die Grundgesamtheit mit einer Klasse zu klein ist. Es wäre nicht auszuschließen, dass eine dramapädagogische Intervention *per se* bestimmte Auswirkungen auf die Gruppe und die einzelnen Lernenden hätte. Was jedoch davon LARP-spezifisch wäre, könnte erst in einer größer angelegten Studie, in welcher man eine andere dramapädagogische Intervention parallel zu LARP einsetzt, aufgezeigt werden.

Mit der Beschreibung der Evaluationsbögen ist die Darstellung der qualitativen Daten abgeschlossen. Es folgt nun die Erläuterung des quantitativen Samples, welches aus Fragebögen besteht, die die Perspektive von Lehrkräften und pädagogischem Personal auf EduLARP widerspiegeln.

3.2.4 Fragebogen

Neben den Expert_inneninterviews und den Protokollen aus der Teilnehmenden Beobachtung wird eine weitere Perspektive durch die Fragebögen eingeführt, die einigen im pädagogischen Bereich tätigen LARP-Expert_innen und Nicht-Expert_innen unterschiedlicher Länder vorgelegt werden. Sofern sie dies noch nicht waren, wurden die Personen mit LARP als Lernform vertraut gemacht und gaben dann ihre Einschätzung bezüglich jener Aspekte ab, zu denen sich auch die Interviewpartner_innen äußerten. Dabei handelt es sich um die aus dem Material der explorativen Phase gewonnenen Kategorien wie methodische Überlegungen, Lernziele und die konkrete Durchführung eines EduLARPs. Die Daten der Fragebögen dienen dazu, die Einschätzung von LARP als Lernform statistisch zu erheben. Sie sollen Tendenzen aufzeigen, ob bestimmte Faktoren wie z.B. Erfahrung einen Einfluss auf die Einschätzung bestimmter Eigenschaften von LARP haben. Damit können die Perspektiven der Expert_innen, der Schüler_innen und meiner Beobachtungen mit den Daten der Fragebögen verglichen werden. Des Weiteren kann für zukünftige Forschung aufgezeigt werden, wo Divergenzen in der Sicht von LARP als Lernform bestehen.

Angestrebt wird ein Sample von 100 verwertbaren Fragebögen. Grum & Legutke (2016, S. 80) weisen darauf hin, dass die Größe des Samples nicht unbedingt die Repräsentativität der Stichprobe steigert. Die Sampling-Strategie, die für die vorliegende Arbeit angewandt wurde, war die Klumpenstichprobe. Es wurden „natürliche Teilkollektive oder bereits bestehende Gruppen“ (Grum & Legutke 2016, S. 81) befragt, zum Beispiel Lehrkräfte oder Freizeitpädagog_innen, jeweils in Deutschland und Skandinavien. Da es sich bei diesen Gruppen um bereits bestehende Personengruppen handelt, wird diese Art der Stichprobe als *ad-hoc Stichprobe* bezeichnet (ebenda). Auch wenn die Möglichkeit, verallgemeinernde Aussagen zu machen, dadurch beschränkt ist, wird dieses Verfahren für sinnvoll gehalten, wenn es zu explorativen Zwecken durchgeführt wird (ebenda, S. 82ff.).

Die Grundgesamtheit bilden im Bildungssektor tätige Personen. Das Sample wird hinsichtlich des Einflusses von sechs Faktoren untersucht:

- Land, in dem er oder sie tätig ist. Hier wird unterschieden zwischen Deutschland, den USA und den kulturell und bildungspolitisch homogeneren Ländern Skandinaviens.⁹⁵
- Geschlecht
- Alter; Es werden die Gruppen *Bis 30*, *Bis 40* und *Über 40* erstellt.
- Berufliche Tätigkeit und ihre Verbindung zu LARP
- Zugang zu LARP; bei diesem Faktor ist von Interesse, ob der Zugang zu LARP als Lernform über Fortbildung, Freunde oder durch die Literatur geschaffen wurde.
- Erfahrung LARP allgemein (Design, Teilnahme) sowie Erfahrung mit LARP im schulischen Kontext.

Abgefragt wird die Einschätzung von 17 *Items*, die drei Bereichen zugeordnet sind: Methodische Überlegungen, Ziele und Hindernisse. Dabei handelt es sich um jene Eigenschaften der Lernform LARP, die auch im Interview-Leitfaden abgebildet sind. Auf einer fünfgradigen Likert-Skala von *Stimme voll und ganz zu* bis *Stimme gar nicht zu* werden die Befragten gebeten, ihre Einschätzung des jeweiligen Aspektes mit Blick auf LARP als mögliche Lernform abzugeben. Wo sehen sie Potential und wo starke Herausforderungen bei dem Einsatz dieser Lernform? So soll ein inhaltlicher Abgleich zwischen den Datenmengen möglich sein.

Im Bereich der methodischen Überlegungen wurde nach der Einschätzung gefragt, inwiefern EduLARP der Konkretisierung von Inhalten, der Individualisierung, der Motivation und dem Perspektivenwechsel zuträglich sei, und ob es als Kompetenztraining verstanden werden könne.

⁹⁵ Für die Auswertung der Daten ist es von Relevanz, wo die Betroffenen leben, denn es ist davon auszugehen, dass sie mit dem jeweiligen Bildungssystem in diesem Land vertraut sind. Weniger wichtig ist, wo sie geboren wurden und wo sie ursprünglich herkommen, deshalb wurden letztere Daten auch nicht abgefragt.

Bezüglich der Ziele und des Potentials wurde um die Einschätzung gebeten, ob EduLARP fachspezifische Inhalte vermitteln, sprachliche, soziale und ästhetische Kompetenzen entwickeln und zur Wertebildung beitragen könne. Auch wurde gefragt, ob es die individuelle Entwicklung fördern könne. Im Bereich der Hindernisse wurde gebeten, die Einschätzung bezüglich des Aufwandes, Immersion, Verweigerungshaltung, Vorbehalte, Erfahrung und Rahmenbedingungen abzugeben.

Der Fragebogen wurde auf Deutsch und Englisch angefertigt und ist im Anhang II und III einzusehen. Die Wahl der Sprache hing von dem Land und der Art der Veranstaltung ab. So wurde in einem Englisch-Seminar, das in Deutschland gehalten wurde, die englische Version des Fragebogens verwendet, während sonst die Landessprache gewählt wurde. In Skandinavien wurde grundsätzlich die englische Version gewählt, um drei weitere Versionen des Bogens zu vermeiden. Die Bögen wurden teils im Anschluss an von mir geleitete Module oder Veranstaltungen, teils nach Multiplikatorenschulungen oder Lehrer_innenfortbildungen von mir persönlich ausgehändigt. Bei weniger als der Hälfte dieser Gelegenheiten war ich die vortragende oder einführende Expert_in. Der Vorzug der persönlichen Aushändigung gegenüber einer digitalen Umfrage motiviert sich für diese Untersuchung damit, dass ich jederzeit für mögliche Nachfragen zur Verfügung stehen wollte. Für die Auswertung der Fragebögen liegen insgesamt 107 Exemplare vor.

3.3 Auswertungsmethoden fokussierte Phase

Nachstehend wird auf die Art der Auswertung der gesammelten Daten eingegangen. Das komplette Datenkorpus besteht aus folgenden Dokumenten:

<i>Material</i>	<i>Art</i>	<i>Phase</i>
18 Expert_inneninterviews	5 Interviewgespräche 1 schriftliches Interview 12 leitfadengestützte Expert_inneninterviews	Explorative Phase Explorative Phase Fokussierte Phase
22 Protokolle Teilnehmender Beobachtung	9 Protokolle Teilnehmender Beobachtung 13 Protokolle Teilnehmender Beobachtung, Spiel und Konzeption	Explorative Phase Fokussierte Phase
Evaluation Pilotprojekt	24 Fragebögen Abschluss- Evaluation	Fokussierte Phase
Fragebögen	Statistische Daten aus 107 Fragebögen	Fokussierte Phase

Forschungstagebuch	Digitales Tagebuch und Memos	Es liegen Daten aus beiden Phasen vor.
---------------------------	------------------------------	--

Tabelle 6: Übersicht Datenkorpus I

Das Instrument für die digitale Datenauswertung ist MAXQDA. Hier können sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten eingespeist werden. Ein Strukturbaum, der die Kategorien des Leitfadens aufgreift, wird an das qualitativ auszuwertende Material angelegt und die Informationen zu den einzelnen Kategorien und Unterkategorien werden zusammengestellt. Sollte es sich bei der Lektüre des Materials zeigen, dass das Material neue, bisher unbeachtete Kategorien hervorbringt, können diese dem Strukturbaum hinzugefügt werden. Das gesamte Datenkorpus wird daraufhin noch einmal durchgesehen, um entsprechende Textstellen der neuen Kategorie oder Unterkategorie zuzuordnen. Diese induktive Art der Kategorienerstellung entsteht aus dem Material und ergänzt die nach der explorativen Phase erstellten Kategorien.

3.3.1 Auswertung qualitativ erhobener Daten

Für die Auswertung wird dem Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse gefolgt. Die Daten, die durch die Expert_inneninterviews und die Teilnehmende Beobachtung generiert wurden, werden durch Codierung in Ähnlichkeitsbeziehungen gesetzt und als Analyseeinheiten definiert. Wie von Mayring (1993, S. 54) vorgeschlagen soll durch Abstraktion ein überschaubares „Corpus geschaffen werden, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“. In der Auswertung werden die „berichteten Kausalitäten auf die Ebene der realen Kausalitäten“ (Bogner et al. 2014, S. 75) gehoben, mit dem Anspruch, durch ein allgemeines Kausalmodell Gemeinsamkeiten und Varianzen zwischen den Datenpunkten zu erklären, womit die Ebene des manifesten Sinns nicht verlassen wird (ebenda). Ziel der Auswertung ist die strukturierende Inhaltsanalyse, bei der die Daten nach Themenblöcken zusammengestellt werden. Allerdings wird nicht nur nach dem Verallgemeinerbaren gefragt, sondern auch nach „its richness“, also dem Besonderen des konkret aufgenommenen Textes (Scholz 2005, S. 286). Die jeweiligen Einfallswinkel der Expert_innen und die Kontexte der Teilnehmenden Beobachtung werden berücksichtigt. Damit soll der qualitativen Gewichtung des Studiendesigns Rechnung getragen werden und verhindert werden, dass die Qualitative Inhaltsanalyse zu einem quantifizierenden Verfahren wird. Darauf weist Ramsenthaler (2013, S. 39ff) warnend hin, wenn sie schreibt, dass Quantität mit Bedeutsamkeit oder Wichtigkeit nicht gleichgesetzt werden darf.

Generell gibt es für die Auswertung von Expert_inneninterviews kein kanonisiertes Verfahren (Bogner et al. 2014; Kaiser 2014). Durch die systematische Analyse und den Vergleich der

Expert_innenaussagen sollen Kausalabhängigkeiten aufgedeckt werden (Gläser & Laudel 2010). Gläser & Laudel schlagen in enger Anlehnung an Mayring (2000) ein fünfstufiges Auswertungsmodell vor: Wie bei Mayring wird ein Kategorienkonzept auf das Material angewendet und folgt einer „Top-Down“-Logik (Bogner et al 2014). Diese Kategorien werden kontinuierlich überprüft und revidiert. Auch induktive Kategorienbildung wird für die vorliegende Arbeit angewendet, da das Feld noch wenig beforscht ist. „Man arbeitet also mit einem ex ante feststehenden Kategoriensystem, das jedoch prinzipiell offen ist.“ (Bogner et al. 2014, S. 74). Anders als in der GTM ist Theoriebildung nicht unbedingt vorgesehen, aber möglich.

Mit dem Ziel der Extraktion relevanter Informationen kann das Textkorpus durch die Kategorien strukturiert werden. Extraktionsregeln (Bogner et al. 2014, S. 74) und Ankerbeispiele (Mayring 2000) sind Hilfsmittel für die Interpretation mehrdeutiger Passagen. Die Aufbereitung der Daten hat die Reduktion von Doppelungen und die Komparation verschiedener Aussagen zum Ziel. Dem von Meuser & Nagel (1991, zusammengefasst 2009) vorgeschlagenen rekursiven Modell der Auswertungsschritte Transkription, Paraphrase, Kodieren, Thematischer Vergleich, Didaktische Konzeptualisierung und Theoretische Generalisierung wird in der vorliegenden Arbeit nicht gefolgt, da der Schwerpunkt auf induktiver Kategorienbildung liegt. Das Modell sieht zwar vor, „das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens von Experten verdichtet und explizit“ sichtbar zu machen (Meuser & Nagel 2009, S. 477), was auch das Ziel der Arbeit ist. Allerdings liegen bereits Kategorien vor, welchen die erhobenen Daten zugeordnet werden sollen. Daher dient das von Mayring (2000) vorgeschlagene Auswertungsmodell deduktiver und induktiver Kategorien als Leitfaden. Die deduktiven Kategorien werden demnach theoriegeleitet gebildet, was für die vorliegende Untersuchung bedeutet, dass sie aus dem Material der explorativen Phase hervorgehen. Diese Strukturierungsdimensionen, auch Strukturbaum genannt, werden an das Textkorpus angelegt, woraufhin die einzelnen Textstellen einer Ober- oder Unterkategorien zugeordnet werden. In einigen Fällen kann eine Textstelle auch mehreren Kategorien zugeordnet werden.

Die induktiven Kategorien entstehen während der Durchsicht des Materials. Nach dem leitenden Prinzip der Offenheit ist davon auszugehen, dass das Materialkorpus der fokussierten Phase Kategorien beinhaltet, die während der explorativen Phase noch nicht zu bilden waren. Nach der Identifizierung einer solchen Textstelle werden 5 – 10% des Materials darauf überprüft, ob dieser Aspekt so oder ähnlich wiederholt auftaucht. Ist dies der Fall, wird nach einer eventuellen Präzisierung oder Neuformulierung der Kategorie das gesamte Material nach weiteren Zuordnungen zu dieser Kategorie durchgesehen.

Dieses Vorgehen deduktiver und induktiver Kategorienbildung zum Zweck qualitativer Inhaltsanalyse lässt sich folgendermaßen abbilden:



Abbildung 19: Ablaufmodell Kategorienbildung, adaptiert nach Mayring (2000)

In dieser Untersuchung leitet sich der Kodierleitfaden von den Ober- und Unterkategorien ab, die in die Kapitel 3.1.4 beschrieben wurden. Dieser wird zuerst an einen Teil des Materials angelegt um zu überprüfen, ob die Kategorien mit ihren bestehenden Definitionen anwendbar sind. Ist dies der Fall, wird die Gesamtheit des Materials mit dem Kodierleitfaden bearbeitet. Dabei wird jeder Kategorie ein Ankerzitat zugeordnet, welches eine treffende Formulierung der Kategorie beinhaltet oder einen bestimmten Aspekt der Kategorie hervorhebt. In der Auswertung werden diese Ankerzitate jeweils der Kategorienbeschreibung vorangestellt. Mayring (2000) lässt offen, ob quantitative Analysen vorgenommen werden sollen, was bedeuten würde, dass die Häufigkeit der Kodierungen zusammengestellt und kontrastiert wird. Davon wird in der vorliegenden Untersuchung abgesehen, da es wie bereits erwähnt um die Bedeutung und ‚richness‘ einzelner Aspekte geht und nicht um deren Häufigkeit. Für die Auswertung werden die Daten nach inhaltlichen Schwerpunkten zusammengestellt. Dabei werden die qualitativen Daten zwar dem jeweiligen Dokument zugeordnet, aus dem sie

stammen, in der Analyse jedoch fällt dieser Bezug weg und es geht einzig darum, den Informationsgehalt des jeweiligen Schwerpunkts darzustellen. Damit wird die strukturierende Inhaltsanalyse der zusammenfassenden oder explizierenden vorgezogen, um den Forschungsgegenstand EduLARP grundlegend, umfassend und unter Heranziehung möglichst vieler unterschiedlicher Perspektiven darzustellen. Dazu gehört auch die Einschätzung der Lehrkräfte, welche mittels eines Fragebogens abgebildet wird. Im Folgenden findet sich die Auswertungsmethode dieser quantitativen Daten.

3.3.2 Auswertung quantitativ erhobener Daten

Dem Fragebogen wird im Gesamtdesign der Darstellung von LARP als Lernform und von EduLARP im Deutschunterricht eine untergeordnete Rolle zugewiesen. Die Daten sind jedoch bedeutsam, um die Ergebnisse der Expert_inneninterviews in eine mögliche Länder-, Alters-, Geschlechter- oder Erfahrungsperspektive einzuordnen. Dabei stellt sich auch Frage, ob sich zwischen den Variablen ein Zusammenhang andeutet. Angesichts der geringen Fallzahl ($n=107$) der Datensätze werden nur Tendenzen aufgezeigt und es kann kein Repräsentativitätsanspruch geltend gemacht werden. Die quantitative Komponente des Designs überprüft, welchen Einfluss die oben genannten Faktoren auf die Einschätzung der Eigenschaften der Lernform LARP nehmen. Damit können die qualitativen Daten ergänzt, expliziert und erweitert werden.

Nachdem die Daten aus den Fragebögen gegebenenfalls geclustert und kodiert sind, werden sie in tabellarischer Form in Excel zusammengefasst und in grafischer Darstellung beschrieben. Dies ist insofern ein relevanter Schritt, als die Datenverteilung Einfluss auf die Wahl geeigneter statistischer Verfahren hat (Grum & Zydati 2016, S. 320ff). Da die Daten nicht nur zusammenfassend beschreiben, sondern hypothesenüberprüfend wirken sollen, werden zudem interferenzstatistische Verfahren herangezogen.

Der Fragebogen lässt sich in vier Teile gliedern: Angaben 1) zur Person 2) zum Erstkontakt mit LARP oder EduLARP 3) zur Erfahrung mit EduLARP und 4) zur Einschätzung unterschiedlicher Teilaspekte von EduLARPs (Fragebogen im Anhang II und III). Inferentiell statistische Verfahren werden verwendet, um die Häufigkeit bestimmter Antworten und mögliche Zusammenhänge zwischen erhobenen Variablen zu überprüfen. Hierbei wird die Wahrscheinlichkeit ermessen, ob ein Zusammenhang rein zufällig aufgrund der begrenzten Stichprobe als solcher erscheint, selbst wenn dieser in Wirklichkeit nicht besteht (Typ I Fehler). Um die Wahrscheinlichkeit p solcher Fehlschlüsse möglichst gering zu halten werden nur Zusammenhänge mit einem Typ I Fehler $p < 0.05$ (oder 5%) als statistisch gesichert

angesehen. Die statistische Auswertung wird mit der *Open Software R version 3.3.3* durchgeführt (R Core Team 2017).

Zunächst werden Angaben zur Person erhoben und nach Geschlecht, Alter und Herkunftsland zusammengefasst. Der Chi-Quadrat Anpassungstest wird verwendet, um die Daten auf Abweichung von einer Gleichverteilung in den unterschiedlichen Kategorien zu überprüfen (Yates 1934). Eine Typ-I Fehlerrate von $p < 0.05$ wird als Hinweis verstanden, dass die Daten von einer Gleichverteilung der Kategorien abweichen.

Als nächstes wird die Erfahrung der Befragten hinsichtlich der Bereiche Design, Spielleitung, EduLARP in Schule und außerschulische EduLARP-Erfahrung erhoben und auf einer ordinalskalierten Skala (0: keine Erfahrung – 4: viel Erfahrung) dargestellt. Statistische Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Erfahrungsgereichen werden anhand einer Spearman-Rank Korrelation nachgewiesen. Dabei weist ein Wert von 1 auf ein identisches Antwortprofil hin, ein Wert von 0 deutet darauf hin, dass die Antworten gänzlich unabhängig voneinander sind. Zusammenhänge mit einem Typ I Fehler $p < 0.05$ gelten als nicht-zufällig. Ein Bereich wird mit mehreren anderen Bereichen in Beziehung gesetzt, zum Beispiel, ob unter den skandinavischen Befragten das Geschlechterverhältnis ähnlich verteilt ist wie unter den deutschen Befragten. Deshalb ist überdies eine Korrektur für multiples Testen nach Bonferroni notwendig, die das akzeptierte Niveau des Typ I Fehlers entsprechend anpasst.

Zuletzt wird die Einschätzung zu unterschiedlichen Aspekten von LARP auf einer Likert-Skala erhoben. Aus statistischer Sicht handelt es sich hierbei um ordinalskalierte Daten (auf einer Skala von 1-5), die gut mit nicht parametrischen statistischen Tests ausgewertet werden können. Es wird überprüft, inwieweit die Einschätzung zu unterschiedlichen Aspekten von LARP sich hinsichtlich der Faktoren Land, Alter, Geschlecht, Beruf, Zugang und Erfahrung variiert. Hierbei werden nicht kategorisch alle Faktoren überprüft, sondern für jeden der 17 Teilaspekte spezifisch abgefragt (vgl. Kap. 3.2.4). Das bedeutet, dass nur in einigen Fällen überprüft wird, ob der Faktor Herkunft zum Beispiel Einfluss auf den Likert-Score hat. Die Nullhypothese H_0 lautet: Der Faktor hat keinen Einfluss auf den Likert-Score. Die Alternativhypothese H_1 lautet: Es besteht ein systematischer Unterschied in der Grundgesamtheit der Verteilung des Likert-Scores bezüglich des Faktors. Die statistische Signifikanz der einzelnen Faktoren wird über das Ausschlussverfahren unter Akzeptieren eines Typ I Fehlers von 0.05 (Signifikanzniveau) ermittelt.⁹⁶

⁹⁶ Vergleiche hierzu <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0470515066.html>

Mit der Beschreibung der quantitativen Auswertungsmethoden ist das Kapitel zu Materialerhebung und -auswertung abgeschlossen. Zusammenfassend zeigt sich, dass mit mehreren unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten, die unterschiedliche Auswertungsmethoden erfordern, der Forschungsgegenstand durch eine Pluralität von Perspektiven abgebildet werden kann. Dabei sind alle Personengruppen, die an einem EduLARP mitwirken, befragt worden. Eine Sonderstellung unter diesen Personen nehme ich als Forschende ein, da ich das Material auch auswerte. Deshalb folgt eine kurze Selbstverortung inklusive der forschungsethischen Prinzipien, die für die vorliegende Untersuchung leitend sind.

3.4 Forschungsethik und Selbstverortung

In diesem Kapitel werden die forschungsethischen Grundprinzipien vorgestellt und es wird erläutert, wie ihnen Rechnung getragen wird. Danach wird besprochen, welche Maßnahmen zur Einhaltung der Gütekriterien ergriffen wurden. Schließlich wird offengelegt, wo ich mich als Forschende verorte, welche übergeordneten Interessen ich mit meiner Forschung auf diesem Gebiet verfolge und weshalb ich EduLARP in den Fokus meiner Beobachtungen stelle.

Leitlinien

Ethik-Kodizes stellen in der empirischen Forschung folgende Grundprinzipien als selbstverpflichtende Leitlinien dar: Objektivität und Integrität der Forschenden, Risikoabwägung und Schadensvermeidung, Freiwilligkeit der Teilnahme, informiertem Einverständnis, Vertraulichkeit und Anonymisierung (Unger 2014).

Die Objektivität und Integrität von mir in der Rolle der Forschenden wird durch das Führen eines Forschungstagebuchs, die Einhaltung bestimmter Gütekriterien, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird, und den konstanten Austausch mit anderen Wissenschaftler_innen gewährleistet. Dabei sei darauf hingewiesen, dass die Auswertung von Daten immer einem gewissen Maß an Subjektivität unterliegt. Risikoabwägung und Schadensvermeidung finden insofern statt, als dass alle Gesprächspartner die Möglichkeit haben, ihre Daten anonymisieren oder pseudonymisieren zu lassen. Das Risiko für die Gesprächspartner_innen ist gering, da lediglich Fakten ihrer Berufserfahrung und ihrer Einstellung zu gewissen Aspekten von LARP destilliert werden. Auf den privaten oder persönlichen Hintergrund wird kaum bis gar nicht eingegangen. Schadensvermeidung für mich als Forschende wurde betrieben, indem ich die Teilnahme an LARPs unter finanziellen,

zeitlichen und geographischen Gesichtspunkten abwägen und im vertrauten Umfeld besprechen konnte.

Der Maxime der Vertraulichkeit, Anonymisierung und des Informierten Einverständnisses wird Rechnung getragen, indem alle Gesprächs- und Interviewpartner_innen über das Forschungsvorhaben informiert wurden. Dabei handelt es sich um ein gesetzliches Erfordernis (Caspari, Klippel, Legutke & Schramm 2016, S. 111ff.), und so dürfen den Befragten ebenso wie den Interviewpartner_innen durch Nicht-Teilnahme keinerlei Nachteile entstehen. Diejenigen Personen, die den Fragebogen ausfüllten, wurden schriftlich und mündlich über die Freiwilligkeit der Teilnahme aufgeklärt. Auch die Interviewpartner_innen wurden schriftlich auf Freiwilligkeit und Vertraulichkeit hingewiesen. Das Formular zur Einwilligung findet sich im gedruckten Anhang IV und V dieser Arbeit. Damit es hier nicht zu Missverständnissen kommen konnte, wurde in der Einverständniserklärung zuerst gefragt, ob die Anonymisierung gewünscht sei, und daraufhin noch einmal gefragt, ob die Offenlegung des Namens und anderer Identifikationsmomente erlaubt sei.

Weil, bis auf eine Person, alle Expert_innen einer Veröffentlichung ihrer Aussagen und der Zuschreibung ihres Namens zustimmten, sind ihre Klarnamen genannt. Im Fall der Expert_innen kann die persönliche Zuschreibung von Daten insofern zum Erkenntnisgewinn beitragen, als dass jeweils die Rahmenbedingungen der Institutionen und Vereine berücksichtigt werden können. Außerdem haben die Expert_innen kommuniziert, dass sie gerne zur EduLARP-Forschung beitragen möchten, aber auch mit ihrer Expertise anerkannt werden wollen, weshalb sie auf der Nennung des Klarnamens bestehen. Ein Experte/ eine Expertin der explorativen Phase wollte nicht mit seinem/ihrem echten Namen und anderen Identifikationsmerkmalen auftreten. Aus diesem Grund fließen die Daten jener Person zwar in die Auswertung mit ein, es wird aber darauf geachtet, dass aus den wörtlichen Zitaten keine Rückschlüsse auf seine oder ihre Person möglich sind.

Bei den gespielten LARPs wurden die Teilnehmer_innen über mein Forschungsprojekt informiert und darüber aufgeklärt, dass bei der Wiedergabe einzelner Aspekte des Spielverlaufs unter keinen Umständen Rückschlüsse auf ihre Person zu ziehen seien. Auch wurde den Schüler_innen des Pilotprojekts versichert, dass außer dem LARP-Team niemand Zugang zu den Angaben des Evaluationsbogens haben werde. Die Protokolle der Teilnehmenden Beobachtung werden nicht beigelegt, da sie Rückschlüsse auf persönliche Daten von mir als Verfasserin und der Teilnehmer_innen beinhalten. So wird auch mit dem Forschungstagebuch und den Memos verfahren.

Gütekriterien

Die unter anderem bei Mayring (2000, 2001), Schnell et al. (2008) und Steinke (2007) entworfenen Gütekriterien sind zusammenfassend formuliert intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses sowie reflektierte Subjektivität. Zusätzlich wird Triangulation als Gütekriterium betrachtet, da es die gleiche Frage aus unterschiedlichen Perspektiven oder mit unterschiedlichen Methoden zu beantworten sucht und nicht die aus einer Datenart und -perspektive gewonnenen Erkenntnisse als alleinige Grundlage zur Hypothesenbildung heranzieht. Dies wurde im Kapitel 3 ausführlich beschrieben.

Die Indikation des Forschungsprozesses wird in dem Kapitel *Material und Methoden* wahrheitsgetreu abgebildet und kleinschrittig begründet. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird erstens mit der Offenlegung der Kategorien, welche die Grundlage für den Leitfaden und den Fragebogen bilden, eingehalten. Zweitens wird mit der Angabe von Ankerbeispielen unveränderte Einsicht in das Originalmaterial gewährleistet. Drittens wurde eine Kodiergruppe gegründet, in welcher sich mehrere Kodierer_innen unabhängig voneinander mit den Rohdaten auseinandersetzten und ihre Ergebnisse miteinander diskutieren. Dadurch wird vermieden, dass eine einseitige Deutung des Materials vorgenommen wird.

Selbstverortung

Indem an dieser Stelle mein beruflicher Hintergrund und mein Bezug zu LARP offen gelegt wird, können Einfallswinkel und Gewichtung der Arbeit verstanden werden. Im Gegensatz zu der überwiegenden Mehrheit der Forscher_innen auf dem Gebiet von LARP und EduLARP bin ich nicht über das Ausüben von Live-Rollenspiel als Hobby auf den Forschungsgegenstand gestoßen. Ich lernte LARP als eine Lernform unter vielen an dem Gymnasium in Schweden kennen, an welchem ich sechs Jahre Englisch, Deutsch, Spanisch und Linguistik unterrichtete. Die Lernform weckte mein Interesse, da ich mich schon seit meiner Zeit als Schülerin für Schultheater interessierte.

Durch meine Lehrtätigkeit in Schweden lernte ich ein Bildungssystem kennen, das als wichtige Voraussetzung für Lernprozesse ‚trygghet‘, also Geborgenheit und Wohlfühlen, sieht. Das Miteinander im Klassenzimmer ist nicht nur auf Schülerebene, sondern auch in der Beziehung von Lernenden und Lehrkraft von gegenseitigem Respekt geprägt. Durch meine Lehrtätigkeit in Schweden machte ich mehr als in Deutschland die Erfahrung, dass Motivation der Lernenden auch ohne Notendruck und Strafmaßnahmen erfolgen kann. Die Lehrkräfte begreifen sich sowohl als fachlich versiert, aber auch als kontinuierlich Lernende, weshalb

Unterrichtsevaluationen eng getaktet sind. Die Maximen des Schulwesens sind inklusiv, demokratisch und offen zu agieren sowie Lernprozesse freudvoll zu gestalten, was sich meines Empfindens nach in dem Einsatz von EduLARP offenkundig manifestiert.⁹⁷

Das Begreifen von Lehren und Lernen als ständigem Prozess lässt den Einsatz von offenen, experimentellen und spielerischen Lernformen wie EduLARP ohne weiteres zu, was in mir den Wunsch weckte, diese Lernform näher zu betrachten. Da ich beobachtete, dass die schwedischen Schüler_innen mit viel Freude und Ernsthaftigkeit die EduLARPs spielen, wollte ich auch den deutschen Schüler_innen die Möglichkeit geben, diese Lernformen zu erleben. Gleichzeitig stellte sich jedoch die Frage, ob dies in einem anders gestalteten Schulumfeld und einer anderen Lernkultur möglich sein würde. Bevor man jedoch in einer kontrastiven Untersuchung herausarbeiten kann, wie sich der Einsatz von EduLARPs in unterschiedlichen Schul- und Lernkulturen manifestiert, muss die Frage geklärt werden, was EduLARP ist, welche methodischen Eigenschaften diese Lernform hat und was bei der Umsetzung zu beachten ist. Kritisch wird an dieser Stelle angemerkt, dass der fachdidaktische Aspekt der Arbeit knapp ausfällt. Das ursprüngliche Forschungsvorhaben lief darauf hinaus, EduLARP im Deutschunterricht zu verorten und zu sehen, wo und auf welche Art und Weise das Live-Rollenspiel im deutschen Deutschunterricht eingesetzt wird. Da sich aber im Laufe der Untersuchungen herausstellte, dass der Forschungsgegenstand EduLARP weder theoretisch klar umrissen noch in der Praxis geläufig ist, nahm der Teil der Begriffsbestimmung wesentlich mehr Raum ein als geplant, weshalb auch der deutschdidaktische Fokus sich verlagerte und in der vorliegenden Endfassung Einzug findet in Form von Anbindung an die Bildungsstandards. Da der Weg zu den Schüler_innen über die Lehrkräfte führt, soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Methodenvielfalt leisten. Ich möchte EduLARP durch eine strukturierte Darstellung Lehrenden in Deutschland allgemein und insbesondere den Deutschlehrer_innen zugänglich zu machen, ohne jedoch die Komplexität herunterzuspielen.

Keine_n meiner Interviewpartner_innen kannte ich vor Beginn des Forschungsprojektes. Ich spreche Deutsch, Englisch und Schwedisch fließend und es ist mir daher möglich, mich mit den meisten Interviewpartner_innen auf deren Muttersprachen oder auf ‚Skandinavisch‘ zu unterhalten. Mein achtjähriger Aufenthalt in Schweden und die damit verbundene berufliche Tätigkeit an unterschiedlichen Bildungsinstitutionen ist ebenfalls für die Gestaltung der

⁹⁷ Diese Darstellung des Schulsystems ist überwiegend positiv. Doch selbstverständlich sind auch dem schwedischen Schulsystem Nachteile immanent, die sich vor allem aus der extensiven Privatisierung und der damit verbundenen Gewinnmaximierung ergeben. Darauf wird hier jedoch nicht weiter eingegangen, da es auf meine Motivation, EduLARP zu beforschen, keinen Einfluss hat.

Das Korpus der qualitativen Daten, welches besonders umfassend ist, wird mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Zuerst werden die Äußerungen der Expert_innen bestimmten Oberkategorien zugeordnet und strukturiert dargestellt. Damit ergibt sich ein facettenreiches Bild unterschiedlicher Bereiche, die diese Lernform beschreiben. Dieses ist mitunter von Gegensätzen geprägt, die ebenfalls abgebildet werden. Protokollauszüge der Teilnehmenden Beobachtung und Notizen des Forschungstagebuchs ergänzen die Perspektive der Expert_innen. Um die Antwort durch die Perspektive von Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und pädagogischem Personal zu ergänzen, werden die Fragebögen (*quantitative Daten*) statistisch ausgewertet. Als pädagogisches Personal werden Personen bezeichnet, die in der schulischen und außerschulischen Bildung tätig sind, wie zum Beispiel in der Nachmittagsbetreuung oder in der politischen Bildung. Schließlich werden die Ergebnisse der Evaluation des Pilotprojektes den Kategorien zugeordnet. Ergibt sich aus einem Datenbaustein eine neue Kategorie, so wird erst ein Teil und dann das gesamte Material nach dieser Kategorie durchsucht. Das gesamte Korpus lässt die Beantwortung der Forschungsfragen zu, was LARP als Lernform ist und wo Potentiale und Schwierigkeiten allgemein und auch besonders beim Einsatz in der Schule gesehen werden. In das Korpus gehen neben der Expert_innenperspektive auch die der Lehrkräfte, die der Schüler_innen sowie meine Perspektive als Forschende mit ein, was zu einer facettenreichen Darstellung von EduLARP führt und Einseitigkeit vorbeugt.

Zusätzlich werden ergänzende Daten aus dem Interviewgespräch mit Ingo Scheller herangezogen. Damit wird die Darstellung von EduLARP um die Perspektive eines Experten auf dem Gebiet dramapädagogischer Verfahren bereichert. Dieses Interview unterscheidet sich von den anderen insofern, als dass die Expertise Ingo Schellers nicht auf dem Gebiet EduLARP, sondern auf dem Gebiet szenischer Verfahren im Schulunterricht liegt, weshalb es gesondert ausgewertet und dargestellt wird. Umfassende Information zu den jeweiligen Gruppen befragter Personen sowie Analysemethoden findet sich in dem Kapitel 3.

4.1 *Qualitative Daten*

Zunächst werden die Daten der Expert_innen, der Protokolle Teilnehmender Beobachtung sowie des Forschungstagebuchs zu einzelnen Kategorien zusammengefasst und strukturiert dargestellt. Bei der Darstellung der einzelnen Aspekte spielt weniger die Häufigkeit der Aussagen zu einem Thema eine übergeordnete Rolle, sondern die Gewichtung des aufgegriffenen Aspekts, der zu der Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen beiträgt.

Einzelnen Aussagen, die nicht sinngemäß von mehreren Expert_innen aufgebracht werden, kann großes Gewicht zufallen. Das hängt von dem Standpunkt, der Erfahrung oder der Reflexionsebene des oder der Interviewten ab. Deshalb werden die Kodierungen nicht nach Häufigkeiten sortiert, sondern nach Themenclustern, die eine strukturierte Antwort darauf geben, was LARP als Lernform kennzeichnet. Das Potential und die sich in der Umsetzung ergebenden Herausforderungen werden kontextualisiert und in Teilkapiteln zusammengefasst. Jedes Teilkapitel wird mit einem Ankerzitat eingeleitet, welches den dargestellten Aspekt besonders prägnant zusammenfasst. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Expert_innen nicht konsistent in der Begriffsverwendung sind und EduLARP manchmal als LARP, Spiel oder *game* bezeichnen, was sich auch in den Zitaten widerspiegelt.

Die Daten werden mit der Angabe der Zeilen des Transkripts belegt; ausgeschrieben werden die Namen der Expert_innen nur dann, wenn sich die Aussage entweder auf den professionellen Hintergrund der Person bezieht oder wenn sie auf besonders prägnante Weise einen Inhalt oder Standpunkt darstellt. Die Quellen für das *Datenkorpus I* werden mit den entsprechenden Kürzeln und Zeilenangaben der Transkripte der Interviews nachgewiesen. Den 17 Expert_innen werden folgende Kürzel zugeordnet: Myriel Balzer (MBZ), Sarah Lynne Bowman (SLB), Björn-Ole Kamm (BOK), Magnar Grønvik Müller (MGM), Casper Skyum Høgh (CSH), Ragnhild Hutchinson (RHT), Larson Kasper (LKS), Xaver Kurz (XKZ), Kristina Leipoldt (TLP), Mads Lunau (MDL), Mati Nuut (MTN), Siri Sandquist (SIS), Christine Schmid (CSH), David Simkins (DSK), Dieter Simon (DSN), Dirk Springenberg (DSP), Evan Torner (ETN). Die Aufzeichnungen Teilnehmender Beobachtung haben die Kürzel TB, während die Aufzeichnungen des Forschungstagebuches mit FTB in das Korpus eingehen.

Da den Datenpunkten der Interviews besonderes Gewicht gegeben wird, beschäftigt sich der einleitende Überblick mit Tätigkeitsfeldern und Netzwerken der Expert_innen. Die Beschreibung der Expert_innen in dem ersten, einführenden Teil ist wichtig, um ihre Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer Wirkungsbereiche und ihrer Expertise einzuordnen. Auch wird eine Einschätzung von Seiten der Interviewteilnehmer_innen dargestellt, wie LARP und EduLARP von der Gesellschaft wahrgenommen wird, da dies möglicherweise einen Einfluss darauf hat, wie und ob EduLARP im institutionellen Bildungskontext eingesetzt wird. Abschließend wird geschildert, in welchen Bereichen die Expert_innen die Zukunft von EduLARP sehen und ob sie glauben, dass diese Lernform zukünftig häufiger oder seltener eingesetzt wird. Der Hauptteil der Auswertung *Qualitativer Daten I* stellt dar, was LARP als Lernform ist und strukturiert somit die Daten, die für die Beantwortung der Forschungsfrage „Was ist EduLARP?“ relevant sind. Es wird dargestellt,

wie die Expert_innen EduLARP definieren, wo sie die Wirkung auf die Teilnehmenden sehen und welche methodischen Überlegungen von den Pädagog_innen angestellt werden sollten, wenn EduLARP eingesetzt wird, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Auch wird thematisiert, welche praktischen Aspekte berücksichtigt werden müssen, wenn ein EduLARP konzipiert und gespielt wird. Diese Expert_innenäußerungen werden jeweils, wie bereits oben erwähnt, durch Daten der Protokolle Teilnehmender Beobachtung und Forschungstagebuch ergänzt.

Zuerst werden Daten zusammengetragen, die um die Begriffsbestimmung von EduLARP kreisen. Daraufhin werden mögliche Lernziele, die mit EduLARP angesteht werden sollen, dargestellt. Auch die Daten bezüglich der Wirkungen der Lernform werden strukturiert, bevor methodische und praktische Überlegungen zu EduLARP die strukturierende Darstellung des Forschungsgegenstandes abschließen. Damit ergeben sich für den Hauptteil auf der ersten Ebene folgende Auswertungsstrukturen:

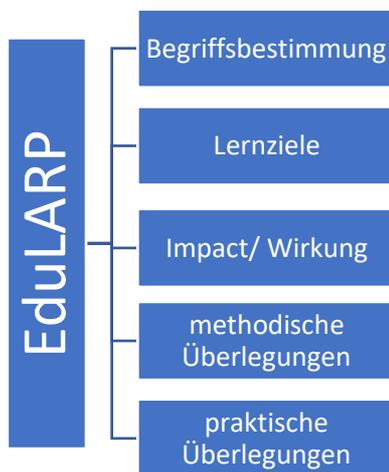


Abbildung 21: Auswertungsstruktur Qualitative Daten I

4.1.1 Die Expert_innen

Von den 17 Expert_innen stammen acht aus Deutschland und fünf aus den skandinavischen Ländern Schweden, Norwegen und Dänemark. Drei der Befragten sind US-Amerikaner, ein Experte kommt aus Estland. Die Geschlechterverteilung ist nicht ausgewogen, da elf Männer unter den 17 Befragten sind. Dies spiegelt jedoch das Geschlechterverhältnis unter den LARPer_innen allgemein wieder, da sich mit 62% mehr als die Hälfte dem männlichen Geschlecht zuordnet.⁹⁸ Der überwiegende Teil der Befragten beschäftigt sich hauptberuflich mit LARP, sei es im Rahmen der Forschung, in Vereinen oder selbstständigen LARP-Unternehmen. Einige der Expert_innen haben promoviert und sind an Hochschulen im Bereich Entwicklung, Lehre und Forschung tätig. Zum Zeitpunkt der Interviews sind dies Björn-Ole

⁹⁸ Vgl. Larp Census 2014 unter <http://larpcensus.org/results/en>

Kamm, Ragnhild Hutchinson, David Simkins, Sarah Lynne Bowman sowie Evan Torner. In schulischer und außerschulischer Bildung arbeiten zum Zeitpunkt des Interviews Xaver Kurz (Pseudonym), Dieter Simon, Christine Schmid, Larson Kasper, Dirk Springenberg, Siri Sandquist sowie Mads Lunau. Die Befragten Kristina Leipoldt, Myriel Balzer, Mati Nuut, Casper Skyum Høgh und Magnar Grønvik Müller sind im Bereich Spieldesign, interkulturelle Entwicklung, Freizeitmanagement oder in LARP-Unternehmen tätig. Über die regelmäßig stattfindenden Knotenpunkt-Veranstaltungen oder LARP-Design-Konferenzen ist jede_r der Gesprächspartner_innen Teil eines internationalen Netzwerks. Mehr Information zu den Knotenpunkten findet sich im Kapitel 2.3.6.

Um den Werdegang und die Tätigkeiten der Expert_innen nachzuzeichnen, wird zuerst beschrieben, wie diese zu EduLARP fanden. Dann werden einige der Netzwerke genannt, die sie verbinden und auf welchen sie sich neben den Knotenpunkt-Veranstaltungen austauschen. Auch zeige ich die Unterschiede zwischen den bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Skandinavien, Deutschland und den USA auf. Damit kann der Einsatz von EduLARP kontextualisiert und in die unterschiedlichen Bildungs- und Finanzierungssysteme eingebettet werden. Abschließend wird auch die Einschätzung der Außenwahrnehmung und der zukünftigen Entwicklung von EduLARP skizziert.

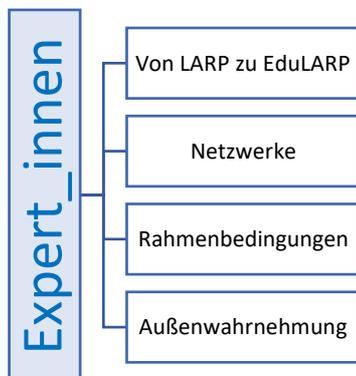


Abbildung 22: Auswertungsstruktur Expert_innen

Von LARP zu EduLARP

Alle befragten Expert_innen lernten LARP als Freizeitbeschäftigung kennen und nicht wie ich als Lernform in der schulischen Bildung. Die Auswertung der dem Punkt „Biographien“ zugeordneten Kodierungen zeigt, dass ungefähr die Hälfte über Tischrollenspiele zu LARP kamen, während die andere Hälfte, vornehmlich Skandinavier_innen, LARP als Freizeitaktivität entdeckten ohne vorher *pen & paper*-Rollenspiele gespielt zu haben. Diejenigen, die in pädagogischen Berufen tätig sind, motivieren den Einsatz von LARP mit pädagogischer oder didaktischer Zielsetzung damit, dass sie selber von dieser Spielform begeistert sind:

Ich hab vor ungefähr zwanzig Jahren angefangen mit Live-Rollenspiel. Wie die meisten hab ich erst mal so als Hobby für mich selbst angefangen, und habe aber relativ schnell schon, nach [ein paar Jahren] Kinder aus der Wohngruppe, in der ich gearbeitet habe, mitgenommen. (LKS 6 – 8)

Ein Grund für die intensivere Auseinandersetzung mit LARP im Bildungskontext ist das Interesse an alternativen Lehrformen (TLP 4 – 6). XKZ hat als in Deutschland ausgebildeter Lehrer ein Praktikum bei einer skandinavischen Institution gemacht, die LARP zur Vermittlung fachdidaktischer Inhalte anwendet und beobachtete so, wie LARP im Rahmen institutioneller Bildung eingesetzt werden kann (XKZ 80 – 82). Außerdem überzeugten Beobachtungen des Freizeitverhaltens junger LARPer_innen, dass man über die Methode eine Auseinandersetzung mit Themen herbeiführen konnte, die sonst nur mühsam gelang. Mads Lunau, Mitgründer der dänischen *Østerskov Efterskole*, berichtet, wie er das motivierende Potential des Spiels an Jugendlichen entdeckte und deshalb erstmalig Edu-LARPs konzipierte, die Schwerpunkte aus dem Lehrplan aufgriffen:

We thought if this gives [the students] the enthusiasm to dive into very complex matters, why not try to use that energy to point them to something they have to learn anyway, like the school curriculum. So, we started making games that were designed to point at something, like health issues for young people. (MDL 23 – 25)

Die von Lunau beobachtete Motivation, die die Lernenden antreibt, wird von allen Pädagog_innen, die LARP mit Bildungszielen einsetzen, bestätigt. Diese unterschiedlichen motivationalen Faktoren werden unter 4.1.4 beschrieben.

Die Netzwerke

„Seitdem 1997 der erste skandinavische Knutepunkt stattfand, expandiert das Netz rund um LARP, Nordic LARP und EduLARP und internationalisiert sich zunehmend.“ (FTM1 28 - 29)

Die jährlich in den skandinavischen Ländern stattfindenden Knotenpunkte, auf welchen die auszuwertenden Interviews größtenteils geführt wurden, sind LARP-Konferenzen, auf welchen theoretischer und praktischer Austausch zu LARP im weitesten Sinne stattfindet. Die Teilnehmenden kommen überwiegend aus Skandinavien, Deutschland und den USA, aber auch Palästina, Weißrussland, Singapur sowie viele europäische Länder waren auf dem *Knutepunkt 2018* in Lund vertreten (FTM1 29 – 31). Seit einigen Jahren findet unmittelbar vor den Knotenpunkten die internationale *EduLARP Conference* statt, die ausschließlich EduLARP und LARP-Theorie auf den Bildungskontext bezogen fokussiert (FTM1 42 – 46).

Daneben gibt es weitere von den Expert_innen genannte internationale oder nationale Zusammenkünfte. Diese dienen dem Austausch der LARPer_innen untereinander, wie beispielsweise das *Fastaval* in Dänemark oder das *Scenario Festival* in Schweden.⁹⁹ Für die internationale *LARP Design Conference 2016* waren Konzeption und Vermarktung von LARPs der übergeordnete Rahmen. In Deutschland findet jährlich die Konferenz *Mittelpunkt* statt, die maßgeblich von dem Verein *Waldritter e.V.* initiiert und organisiert wird, während sich die amerikanischen LARPer_innen unter anderem auf der *Living Games Conference* vernetzen. Auf diesen Konferenzen werden Vorträge gehalten und Workshops gestaltet, in welchen interdisziplinär unterschiedlichen Fragen nachgegangen wird. Auf dem deutschen *Mittelpunkt* wird jedes Jahr das beste LARP in unterschiedlichen Kategorien mit der Auszeichnung F.R.E.D. prämiert.¹⁰⁰

Die oben genannten Konferenzen oder Festivals verlangen keine Vorkenntnisse, werden jedoch hauptsächlich von LARPer_innen besucht (FTM3 12 – 16). Sie geben aber auch Außenstehenden, die im Bildungsbereich tätig sind, die Möglichkeit, LARP als Lernform kennenzulernen. Ebenso bietet die *Bundeszentrale für politische Bildung* Multiplikator_innenworkshops für Erwachsene an, die LARP als Lernform mit Kindern und Jugendlichen einsetzen wollen (FTM3 17-21). In Skandinavien werden diverse digitale Plattformen geschaffen, auf welchen sich Lehrkräfte und Spielleiter_innen fertige „educational packages“ (RHT 75) herunterladen können, zu Beispiel die *Speldatabas* (Spieledatenbank) des *Pedagogiskt Centrum*.¹⁰¹ Zusätzlich finden Workshops und verpflichtende Lehrer_innenfortbildungen statt (FTM3 31 – 33). Die *Østerskov Efterskole* bietet regelmäßig Fortbildungen für interessierte Pädagog_innen an, welche auch einem internationalen Publikum offenstehen, da die Konferenzsprache Englisch ist (FTM3 35 – 36).

Rahmenbedingungen

„Diese zeitlichen-räumlichen Einschränkungen, [...] dieses Korsett, in dem man steckt.“ (XKZ 69 – 70)

Da die Operationalisierbarkeit von EduLARP von finanziellen und organisatorischen Aspekten abhängt, soll an dieser Stelle skizziert werden, wie die Rahmenbedingungen in Skandinavien, Deutschland und den USA gestaltet sind. So können die Expert_innenäußerungen

⁹⁹ Links der Veranstaltungen siehe Ludographie, Kapitel 7.3.

¹⁰⁰ Die Preisträger_innen Dieter Simon und Kristina Leipoldt sind unter den Expert_innen, die für dieses Forschungsprojekt interviewt wurden.

¹⁰¹ <http://www.grspeldatabas.se>

kontextualisiert und eingeordnet werden. Die von den Expert_innen angesprochenen Aspekte sind Finanzierung, institutioneller Rahmen sowie fächerübergreifendes und interpersonelles Konzipieren von Live-Rollenspielen. Doch auch die Reaktionen Außenstehender auf LARP haben einen Einfluss auf den Einsatz. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass hauptsächlich Schweden einen Schwerpunkt auf schulischen EduLARPs hat, während diese den anderen Ländern EduLARPs eher in der außerschulischen Bildung wie in Museen, auf Jugendfreizeiten und Konfirmandenlagern stattfinden (FTM2 92 – 99).

Die Situation in Skandinavien unterscheidet sich von der deutschen in vielerlei Hinsicht, ist aber in sich auch nicht homogen. In Schweden werden den Schulen finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt, die für kulturelle Aktivitäten eingesetzt werden können (FTB8 24 – 38). Diese Mittel sind zwar hauptsächlich für Grundschule, Unter- und Mittelstufe auszuschöpfen, aber es ermöglichte LARPer_innen in Schweden, Unternehmen zu gründen, die LARPs schreiben und unter den von der Lehrkraft gewünschten Bedingungen durchführen (FTM3 39 – 44). Ähnlich verhält es sich in Dänemark (FTB8 39 – 40). In Norwegen stehen solche Mittel nur begrenzt zur Verfügung, sodass LARP im schulischen Kontext nicht weit verbreitet ist (RHT 110 – 112). Museen steht wiederum ein finanzielles Kontingent für Kinder- und Jugendbildung zur Verfügung, welches unter anderem für Live-Rollenspiele eingesetzt wird. Auch kommt es vor, dass Firmen und Organisationen Live-Rollenspiele finanziell unterstützen, wenn entsprechende Themenschwerpunkte gesetzt werden (MDL 24 – 27). Zu der Gründung der *Østerskov Efterskole* trug der in Dänemark relativ unbürokratische Schritt, eine Schule zu öffnen, bei (MDL 54 – 62). Außerdem ist LARP in Dänemark ein recht bekanntes Hobby, so dass den Kinder Live-Rollenspiel bekannt ist und leicht zukünftige Schüler_innen gewonnen werden können (MBZ 44 – 47).

Die finanziellen Möglichkeiten deutscher Schulen sind anders gestaltet als in Skandinavien, da die staatlichen Kulturgelder nicht automatisch abrufbar sind. Die Bundeszentrale für politische Bildung finanziert EduLARP-Projekte in der schulischen und außerschulischen Bildung (FTM 44 – 49). Das Pilotprojekt, das den qualitativen Datensatz II generiert, entstand im Rahmen dieser Forschungen, wird von der Bildungstiftung der Stadtwerke München (SWM) finanziert. Das Projekt wird in Kapitel 3.2.3 näher beschrieben.

Kooperation unter Lehrenden ist zwar keine Voraussetzung für die Durchführung eines EduLARPs, erleichtert diese jedoch. Die Lehrpläne sehen in Norwegen interdisziplinäres Unterrichten und die Entwicklung übergreifender Kompetenzen vor (RHT110 – 112). Diese Interdisziplinarität, die die Verquickung unterschiedlicher Fachrichtungen mit sich bringt, setzt wiederum eine Zusammenarbeit von Kolleg_innen voraus. Diese Teamarbeit erleichtert den

komplexen Prozess des LARP-Designs und der Durchführung (FTM2 32 - 33). Üblicherweise werden daher LARPs in Teams konzipiert und durchgeführt (BOK 151 – 153) und an der *Østerskov Efterskole* gibt es ein unterrichtendes und ein konzipierendes Team (FTB2 11 -28). Auch *Lajvverkstaden* schreibt die LARPs im Team und bezeichnet sich als *hive mind* und die Mitarbeiter_innen konzipieren grundsätzlich in Teams (FTB2 28 – 31).

Wenn ein LARP in Schulen durchgeführt wird, erwähnen deutsche Expert_innen die Relevanz der Genehmigungen und des Rückhaltes seitens der Schulleitung (DSN 133 – 134, LKS 129 – 130). Da LARP nicht vor einem Publikum aufgeführt wird, hat es keine Außenwirkung und somit nicht in den Augen aller eine Daseinsberechtigung (DSN 133 – 134). Aufgrund des straffen Zeitplans durch curriculare Vorgaben und Koordinationsschwierigkeiten im Alltag finden Live-Rollenspiele überwiegend in Projektwochen, Thementagen oder im Wahlunterricht statt (XKZ 52 – 62). Im normalen Schulalltag sind Schüler_innen auf den 45-Minuten Rhythmus oder den 90-Minuten-Rhythmus eingestellt, sodass sie nach 90 Minuten nicht weiterarbeiten (DSP 226 – 230), selbst wenn das Spiel noch nicht zu Ende ist.

Die Situation an deutschen Schulen beschreibend stellt XKZ fest, dass mit zunehmendem Alter den Kindern und Jugendlichen das Spielen abtrainiert werde (XKZ 30 - 34). Man setze kognitiv-rationale Schüler_innen voraus und lege keinen Wert auf Performanztraining: Lehrkräfte gingen davon aus, dass ein_e Lernende_r, der oder die bestimmte Inhalte verstanden hätte, diese auch umsetzen könne (XKZ 96 – 99). Auch wenn der Bildungssektor sich in einer Übergangsphase befinde, in welcher das Hauptaugenmerk sich von Wissen auf Kompetenz verlagere (MBZ 17 – 19), findet Performanz von Kompetenzen kaum Berücksichtigung. In Schweden dagegen, wo die Motivierung der Lernenden zu den Aufgaben der Lehrkraft gehört, sind spielerische und individualisierende Methoden üblich (FTM1 46 – 49). Auch wird selten sanktioniert, sondern Disziplin durch Gruppendynamik und Gespräche geschaffen. Diese Faktoren führen dazu, dass eine spielerische, kooperative Lernform wie EduLARP sich organischer in die Lernlandschaft einfügt.

Die Auswertung des Pilotprojekts durch die Schülerinnen und Schüler zeigt als Verbesserungsvorschläge und Wünsche für zukünftige EduLARPs acht Mal den Wunsch nach mehr Zeit oder mehr Spielen: „mehr Zeit zum Spielen“ (PTB5 45 - 53).

Außenwahrnehmung

„In Deutschland ist es immer noch kein Mainstream. Ich sehe auch nicht, dass es das wird. Es ist kein hippestes Thema.“ (CHS 183 – 184)

In der Explorationsphase zeigte sich, dass viele EduLARPer_innen auf Unverständnis bei Außenstehenden stoßen oder die Ablehnung von LARP als Freizeitbeschäftigung thematisieren. Dazu äußerten sich die deutschen und skandinavischen Expert_innen, während es von den in den USA tätigen Interviewpartner_innen nicht thematisiert wurde. Auch in der Bildungslandschaft habe es sich noch nicht fest verankert, weil es nicht bekannt genug sei: „I think it’s incredibly valuable and [...] we haven’t taken it out because it’s unfamiliar and a little scary to the teachers themselves (DSK 361 – 364). Als Argument gegen den Einsatz von EduLARP wird außerdem wiederholt angeführt, dass die Kontrolle über das Geschehen in der Lerngruppe in dieser Lernform nicht gewährleistet sei (FTM5 34 – 38; FTM6 77 – 95).

In Deutschland wird LARP oft als kuriose Freizeitbeschäftigung beäugt, was sich in der Rezeption der Medien widerspiegelt.¹⁰² Einige Expert_innen berichten auch, dass sie auf Vorbehalte gegenüber der Lernform LARP stoßen (DSN 23 – 24) und dass Pädagog_innen fürchten, stigmatisiert und der „Freak-Szene“ zugeordnet zu werden (DSN 121 – 123). Diese Vorbehalten übertragen sich auf EduLARP (FTB2 91 – 98). Das Verständnis von LARP in Deutschland ist einerseits vom *Stanford-Prison-Experiment*¹⁰³ geprägt (DSP 417 – 419), andererseits von dem in den Medien repräsentierten Bild der Mittelalter- und Fantasy-LARPs, wo die LARPer_innen regelrecht „durch den Kakao gezogen“ (DSN 23) werden. Die Bewertung von LARP wird je nach Alter und Beruf unterschiedlich wahrgenommen (BOK 209 – 214). LARP als Freizeitaktivität von Kindern ist eher akzeptiert als wenn es von Erwachsenen ausgeübt wird (FTM1 39 – 45). Wiederholt wird angeführt, dass eine Theateraufführung, die ohne Publikum umgesetzt wird, seltsam sei (FTM1 48; FTM5 33). Meine Beobachtungen zeigen, dass sich Lehrpersonen in Deutschland dem Konzept der Lernform gegenüber aufgeschlossen verhalten, sich eine Umsetzung aber nicht vorstellen können. Begründet wird dies mit Mangel an Erfahrung und der Angst davor, dass einzelne Schüler_innen sich verweigern.

Wird EduLARP einem unkundigen Publikum umfassend dargestellt, erzeugt dies positive Resonanz und LARP als Lernform stößt auf Interesse: Vorträge zu dem Thema mobilisieren an der Universität ein breites Publikum (BOK 177 – 180) und Lehrkräfte äußern Zufriedenheit, weil die Schüler_innen in hohem Maße aktiviert werden (CHS 151 – 153) und die Distanz zum Stoff sich zu verringern scheint: „die waren ja mittendrin“ (DSN 189 – 190). Die Teilnehmenden geben positive Rückmeldung (LKS 203), sagen aber auch, dass sie das

¹⁰² Siehe z.B. Artikel im Magazin Süddeutsche Zeitung 02/2016, verfügbar unter <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/schule/spiel-des-lebens-82124>

¹⁰³ In diesem Rollenspiel schlüpfen Studierende in die Rollen von Gefängniswärtern und -insassen. Mehr dazu unter <http://www.prisonexp.org>

Rollenspiel als körperlich, geistig und emotional anstrengend empfinden (LKS 214 – 216). Wird das LARP im Bildungskontext von Fördergeldern der Bundeszentrale für politische Bildung finanziert, wertet dies die Methode auf und wird eher anerkannt (CHS 178 – 181). Dennoch sind Lehrkräfte mit LARP als Lernform noch nicht vertraut und Christine Schmid stellt erste Berührungspunkte fest: „Weil es für die Lehrer auch meistens neu ist, die haben keinen Bezug zu dem, was wir da machen“ (CHS 153 – 154). Dazu kommt die Schwierigkeit, LARP so zu beschreiben, dass Außenstehende ein richtiges Bild bekommen. Kündige man eine LARP-Fortbildung als Theater-Workshop an, so kämen Pädagog_innen, die möglicherweise eine Theatergruppe aufbauen wollen (DSP 305 – 310), während Simulation oft mit digitalen Spielen konnotiert wird und das Ausbleiben derselben die Teilnehmenden enttäuscht (FTM3 78 – 79).

Wie in Deutschland gibt es auch in Skandinavien Vorbehalte und Vorurteile gegenüber LARP als Lernform, da LARP unter anderem mit Kampfspielen im Wald assoziiert wird (SIS 185 - 193, CSH 188 – 191). Durch eine weniger direkte Kommunikationskultur fallen die Urteile Außenstehender weniger drastisch aus wie in Deutschland, da der Umgang miteinander distanzierter und respektvoller ist: „we are so polite in Norway“ (MGM 140). Nichtsdestotrotz bekennen sich manche skandinavischen Expert_innen nicht öffentlich zu ihrem Hobby (RHT 100). Auch wird von Lehrkräften nicht auf Anhieb verstanden, wie die Hierarchien im Klassenzimmer aufgegeben werden können, um ein gleichberechtigtes Spiel zu spielen (CSH 167 – 172). Sobald jedoch eine Aufklärung stattfindet oder durch Ausprobieren eine Justierung des Bildes vorgenommen wird, stellt sich oft eine positive Haltung gegenüber LARP ein: „But as soon as people start to understand [what EduLARP is], it is a really important pedagogical tool, it is an important tool to create connections, meaningful stories, art in a way“ (SIS 191 – 193).

Sarah Lynne Bowman, LARP-Forscherin und Dozentin, beschreibt das Vorgehen der Gründer der *Østerskov Efterskole* als „reverse engineering“ (SLB 188) und meint damit folgenden Prozess: Zuerst hätten die Gründer durch das eigene Spiel erfahren, dass es sich als Lernform eignet. Daraufhin gründeten sie die Schule, um schließlich LARP als Lernform zu analysieren und die Phasen in ihre einzelnen Bestandteile zu zerlegen. Mads Lunau, einer dieser Gründer, berichtet, wie der Versuch unternommen wurde, LARPs für Schulen zu schreiben, die die Lehrkräfte jeweils umsetzen sollten. Wie dem Ankerzitat zu entnehmen ist, bewährte sich das in der Praxis nicht, da der Transfer in Lebensrealität und die Einbettung in den curricularen Kontext fehlte: „The teachers just used it, then said: This is nice and then that was it“ (MDL 27

– 29). Lunau sah eine Schwierigkeit darin, dass sich die Lehrkräfte nicht tiefergehend mit LARP auseinandersetzten (MDL 38 – 40).

Auch in den USA ist LARP im schulischen und universitären Bildungsbereich nicht weit verbreitet. Evan Torner bezeichnet es als: „eine Nische in der Bildung“ (ETN 383). Als Freizeitbeschäftigung ist es weniger bekannt als *Reenactment* beispielsweise (FTM5 51 – 54). Die Befragten gehen jedoch nicht darauf ein, wie sich die Außenwahrnehmung von LARP oder EduLARP gestaltet. Die drei in den USA tätigen Expert_innen Sarah Lynne Bowman, David Simkins und Evan Torner geben Beispiele aus der eigenen Praxis und berichten, dass die Lernenden größtenteils noch nie von LARP gehört hatten (SLB 22). Sarah Lynne Bowman berichtet über ein großangelegtes EduLARP-Projekt des Vereins *Seekers Unlimited*, im Rahmen dessen Jugendliche bis zu sieben LARPs pro Schuljahr spielten (SLB 16 – 18).¹⁰⁴

Wenn die Expert_innen darum gebeten werden, ihre Einschätzung abzugeben, ob es sich bei LARP um eine Lernform handelt, die zunehmend im institutionellen Bildungskontext eingesetzt wird, sehen alle Befragten in ihren Ländern diesen Trend. Für die Gründe geben sie einerseits an, dass diejenigen, die als Jugendliche und junge Erwachsene LARP als Freizeitbeschäftigung ausübten, heute in pädagogischen Berufen arbeiten und nunmehr ihr eigenes Interesse in die berufliche Gestaltung einbringen (CHS 173 – 175; MBZ 31 – 34; SIS 218 – 223). Andererseits wird auch vermutet, dass im Bildungsbereich möglicherweise LARPs gespielt werden, ohne dass dieser Begriff verwendet wird (XKZ 180 – 183; CSH 182 – 184): „They’re doing LARP without knowing it.“ (CSH 192). Auch wird auf die lange Tradition von Rollenspielen verwiesen, mit dem Hinweis, dass die Beliebtheit derselben in den letzten hundert Jahren gewachsen ist (SLB 176 – 178). Zudem wird EduLARP einerseits als Kontrast zu digitalen Spielformen gesehen, andererseits aber auch als Vorbereitung auf zunehmend vernetzte und vielschichtige Kommunikationsformen: Laut Björn-Ole Kamm, Dozent und LARP-Forscher, kann LARP als „Gegenbewegung“ zum Digitalen verstanden werden (BOK 209 – 214). Dies wird mit der physischen Begegnung, mündlichen Dialogen in Echtzeit und der Einbeziehung der Umwelt, nicht selten der Natur, begründet (FTM5 18 – 21). Doch es gibt auch Stimmen, die in LARP ein Training für das digitale Zeitalter sehen: Wie in Planspielen auch werden Kommunikationskompetenzen, Problemlösen und das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven geübt.¹⁰⁵ Darin können Kernkompetenzen für eine Welt geübt

¹⁰⁴ <https://www.kickstarter.com/projects/160286787/creating-educational-live-action-role-playing-game?lang=de>

¹⁰⁵ Vgl. Vortrag Daniel Bartschat, Konferenz Planspiele, Akademie Tutzing am 05.02.2018.

werden, in welcher zunehmend Netzwerke geschaffen werden und neue Herausforderungen, wie Empathievermögen, Flexibilität und Spontaneität abverlangen (FTM5 9 – 18).

In diesem Kapitel wurden die Tätigkeitsfelder und Netzwerke der Expert_innen ebenso wie Ihre Einschätzung, wie LARP und EduLARP von Außenstehenden wahrgenommen werden, dargelegt. Im nächsten Kapitel wird der Forschungsgegenstand LARP beschrieben, beginnend mit der Begriffsbestimmung.

4.1.2 Begriffsbestimmung

In diesem Kapitel werden Daten zusammengetragen, die belegen, wie EduLARP definiert wird. *In nuce* beschreibt Björn-Ole Kamm EduLARP als die Vermittlung von Lerninhalten durch ein LARP, welches „erfolgreich [im Rahmen] des standardisierten, institutionellen Bildungssystem[s]“ stattfindet (BOK 229 – 230). Diese allgemeine Definition wird nun näher beleuchtet, indem zuerst zentrale Merkmale für EduLARP beschrieben und ähnliche Lernformen dargestellt werden. Damit kann in der Analyse die Darstellung von LARP und EduLARP gegebenenfalls ergänzt werden. Daraufhin wird dargelegt, welcher Struktur ein EduLARP in der Regel folgt und was die einzelnen Phasen kennzeichnet.

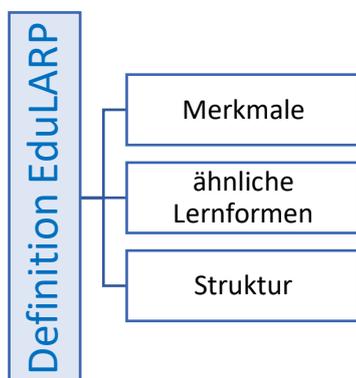


Abbildung 23: Auswertungsstruktur Definition

Merkmale

„LARPs sind generell kollaborative Geschichten.“ (BOK 106)

Wie Freizeit-LARPs auch haben alle EduLARPs gemeinsam, dass es eine vorgegebene Situation, ein Setting gibt (BOK 193).¹⁰⁶ Bezüglich der Charaktergestaltung, der thematischen Fokusse und der Zielsetzungen bieten sich viele unterschiedliche Möglichkeiten. Es zeichnet sich ab, dass es schwierig ist, EduLARP mit einer alle Merkmale umfassenden Definition zu greifen. Björn-Ole Kamm begründet dies mit der Offenheit von LARP als Spiel- und Kunstform

¹⁰⁶ Mitunter wird dies auch Szenario genannt.

und der darin immanenten Möglichkeit, dass immer wieder neue Formen auftauchen, die den durch eine Definition gesetzten Rahmen sprengen (BOK 200 – 202). Die zentralen Merkmale von EduLARP, die aus dem Datenkorpus I herausgearbeitet werden können, sind Ganzheitlichkeit, Gestaltungsspielraum sowie Individualisierung, welche zu Motivation führen können und die Lernenden Erfahrungen im sicheren Raum machen lassen. Möglicherweise ist auch Lebensweltbezug wichtig.

Die Ganzheitlichkeit der Lernform, die den Lernenden nicht nur kognitiv, sondern auch physisch und emotional anspricht und aktiviert, entfaltet sich nicht erst in der Spielphase, sondern bereits während der Vorbereitungen: „To get the potential learning outcomes it has to be to actually being in someone’s shoes, doing the work, dressing up, doing all of this, physical, not just standing in a classroom, being cold on their feet“ (RHT 27 – 29).

Dieses physische Sich-hinein-versetzen kennzeichnet EduLARP sowohl auf der darstellenden als auch auf der erfahrenden, rezipierenden Ebene: „And that it’s about telling a story with your whole body and experiencing a story with your whole body“ (SIS 210 – 212). Die physische Komponente trägt dazu bei, bereits vorhandenes Wissen mit Handlungswissen zu verknüpfen und so eine Handlungskompetenz zu üben (XKZ 24 – 25). Zu der physischen Darstellung von Charakter und Handlung kommt die emotionale Ebene (DSP 273), denn durch das Sich-hinein-versetzen werden auch Gefühle verkörpert und ausgedrückt. EduLARP wird als eine holistische Lernform dargestellt, welche die Lernenden „Wissen und Kompetenzen verknüpfen“ lässt (MBZ 19).

Ein weiteres wichtiges Merkmal, das von vielen Expert_innen angesprochen wird, ist die aktive Gestaltung seitens der Lernenden, denn nur durch aktives Impulsgeben und -annehmen kann das Spiel gelingen. Der Verlauf des Spiels wird durch die Teilhabe von allen Mitspieler_innen gestaltet und jede Entscheidung führt zu einer Konsequenz:

What you’ve got in LARP is that you actually have to prompt those feelings and thoughts, you have to make decisions, you have to take actions. And you can take actions, so those actions will have effects and that carries on. (DSK 212 – 214)

Damit erleben die Teilnehmenden in einem EduLARP unmittelbare Konsequenzen der eigenen Sprach- und Spielhandlungen und können aus diesen Erfahrungen lernen. Dennoch findet diese Erfahrung nur hypothetisch statt, denn „[b]ei einem Live-Rollenspiel kannst du im Prinzip auf die Herdplatte fassen, ohne dass dir was passiert“ (LKS 237), was dem Rollenschutz entspricht. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Erfahrung eines simulierten Ereignisses niemals der eines realen Ereignisses entspricht (FTM8 22).

Ein weiterer zentraler Aspekt neben dem Gestaltungsspielraum ist die Individualisierung. In Zusammenhang mit dem individuellen Gestaltungsspielraum steht, dass die Lernprozesse von den Lernenden selbst gesteuert sind: „A very important thing about EduLARP is that you’re letting people learn for themselves“ (CSH 157). Dieser Selbstlernprozess findet jedoch in der Gruppe statt und macht so aus dem individuellen Erlebnis einen kooperativen Schöpfungsprozess. Björn-Ole Kamm bezeichnet das gemeinsame Improvisieren als „kollaborative Geschichten“ (BOK 106), während Mads Lunau die Praxis des gemeinsamen, physischen Erzählens eine „new interactive technology“ (MDL 274) nennt. Damit manifestiert sich EduLARP als ein Prozess, der individuell mit der Rollenauseinandersetzung beginnt, sich in der Gruppe während des Spiels entfaltet und am Ende an die Lernziele angebunden wird und somit die Vorkenntnisse des Einzelnen erweitert.

Als kennzeichnend für EduLARP wird von Dirk Springenberg auch der Lebensweltbezug des Spiels (DSP 162 – 163) hervorgehoben. Allerdings wird dieser Aspekt nicht weiter ausgeführt und auch von anderen Expert_innen nicht weiterentwickelt. In der Abgrenzung zu anderen Lern- oder Kunstformen manifestieren sich weitere Merkmale von EduLARP, wie im folgenden Kapitel zusammengestellt.

Die Daten betrachtend definieren die Expert_innen EduLARP zwar nicht einheitlich, alle heben aber die Aspekte der Interaktivität sowie der Entscheidungen der Teilnehmenden, die den Spielverlauf beeinflussen, hervor. Bei der Darlegung des Verständnisses von EduLARP werden auch Abgrenzungen zu anderen Lernformen, wie Planspiel, Alternate Reality Game und Improvisationstheater vorgenommen. Dies soll Gegenstand des folgenden Teilkapitels sein.

Abgrenzung und ähnliche Lernformen

„They’re doing LARP without knowing it.“ (CSH 191 – 192)

Die Expert_innen nennen wiederholt andere Lernformen, von denen sie teilweise sagen, es könne auch als LARP oder EduLARP bezeichnet werden, teilweise aber auch klar benennen, worin der Unterschied zwischen dieser und einer ähnlichen Lern und Spielform liegt. Da EduLARPs sehr unterschiedlich konzipiert sein können, ist eine Generalisierung der Merkmale auch hier nicht einfach. Grundsätzlich gilt, dass EduLARP weniger strategisch und gewinnorientiert ausgerichtet ist als das Planspiel beispielsweise. Zweitens gibt es einen dramaturgischen Spannungsbogen und eine zusammenhängende Geschichte und die

Einbindung von Emotionen ist wichtig für das Einfühlen der Spielenden in die Rollen. Drittens können Charaktere und Setting vollkommen fiktiv sein.

EduLARP wird von LARP als Freizeitbeschäftigung in der klaren Formulierung eines Lernziels und der Anbindung des Gespielten an dieses abgegrenzt (FTM8 212 – 217). Die Lernform bedarf, sofern sie im institutionellen Kontext gespielt wird, eines Formates, das sich in die Rahmenbedingungen von Schule oder anderen Bildungsinstitutionen einfügt. Mehrtägige LARPs oder *360-Grad-LARPs* wären angesichts des Aufwands ungeeignet (BOK 111 – 113). *Black Box LARPs* oder *Freeform LARPs*, die auf aufwändige Gestaltung der Spielräume verzichten, eignen sich dagegen besonders gut (DSK 44, BOK 111 – 113, SIS 58 – 60).

Je nach Gestaltung und Lernziel können Drama-Games,¹⁰⁷ Planspiele sowie Simulationen auch als EduLARP bezeichnet werden. Die Grenzen sind fließend und mehrere Interviewpartner_innen betonen, dass im Bildungsbereich EduLARP möglicherweise häufiger eingesetzt wird als bisher angenommen (siehe Ankerzitat). Das liegt daran, dass im Bildungskontext die Begriffe Simulation oder Rollenspiel geläufiger sind (CSH 189 – 192). Auch gespielte Gerichts- oder Geschäftsverhandlungen seien im Grunde EduLARPs (DSK 72 – 73; DSK 82 – 83), wobei die emotionalisierende Komponente geringer ist und es nicht selten darum geht, durch strategisches Handeln zu gewinnen (FTB 8 – 32). Gewinnen jedoch ist bei EduLARP nicht unbedingt der Fall, denn fehlerhaftes Handeln ist durchaus erwünscht, um mögliche Konsequenzen durchzuspielen und Spannung aufzubauen. Schließlich wird als ähnliche Spiel- und Lernform das *Alternate Reality Game* genannt, wobei der Unterschied in der ausbleibenden Charakterübernahme zu sehen ist (DSK 8 – 8).

Die Abgrenzung vom Improvisationstheater ist vielen EduLARPPer_innen ein Anliegen (FTM6 10 – 14). Sie betonen, dass im LARP durchaus mittels interaktiver Improvisation ein gemeinsames Narrativ entwickelt wird. Da es jedoch kein nicht-spielendes Publikum gibt, handelt es sich nicht um Improvisationstheater. Siri Sandquist betont das innere Erleben im Gegensatz zu der intendierten Außenwirkung einer Theatererfahrung als maßgeblichen Unterschied:

Because the biggest difference between theater and LARP is that theater creates [...] something that is there to be experienced from the outside, whereas LARP is stated to be experienced from the inside. What's important in LARP is what you feel, and what you think in-character. (SIS 201 – 205)

Trotz dieses Unterschieds wird die Nähe zu theaterpädagogischen Formen und zum Improvisationstheater bestätigt (SLB 179 – 180). EduLARP unterscheidet sich von

¹⁰⁷ Als *Drama-Games* bezeichnet der *Waldritter e.V.* Spiele, die sie auch EduLARPs oder Mini-LARPs nennen (FTB5 77).

traditionellen Unterrichtsmethoden nicht nur durch die oben erwähnten Punkte wie *agency* und *physicality*, sondern auch durch die Simultaneität der Sprach- und Spielhandlungen (FTM1 89 – 94) und dem Aufbrechen der Dichotomie von Lehrenden und Lernenden. Sarah Lynne Bowman illustriert mit einem Beispiel aus dem Geschichtsunterricht, dass im Gegensatz zu traditionellem fakten-basiertem Unterricht ein anderer Bezug zum Stoff hergestellt werden kann:

So, if I was playing a peasant that's trying to decide whether I'm going to follow Martin Luther or the Pope, then that is a different framework than me memorising a bunch of facts about Martin Luther and regurgitating them in class, and hopefully, retain. (SLB 65 – 68)

Im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden werden, so die Lehrkraft Xaver Kurz, durch das emotionalisierte Spiel Lerntypen angesprochen, die durch den sozialen, spielerischen Charakter motiviert werden können (XKZ 229 – 230).

Die in diesem Kapitel erwähnten Spiel- und Lernformen wurden im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich dargestellt. Bezeichnend ist die klare Abgrenzung zu theaterpädagogischen Lernformen, da LARPs und EduLARPs nicht für ein Publikum gespielt werden. Vom Planspiel grenzt sich LARP durch einen höheren Grad an Emotionalisierung ab und von *Alternate Reality Games* dadurch, dass die Teilnehmenden nicht selbst spielen.¹⁰⁸ Ein EduLARP zeichnet sich nicht nur durch die Zielsetzung und die oben genannten Aspekte aus, sondern auch durch seine klare Struktur. Diese wird im folgenden Kapitel dargelegt.

Struktur eines EduLARPs

“You have the preparation part, the gaming part and the reflection part.” (RHT 39)

EduLARP zeichnet sich durch eine Drei-Akt-Struktur aus, die aus Vorbereitung, dem performativen Akt und einer Nachbereitung besteht (BOK 219 – 221).¹⁰⁹ Diese Struktur ist als Alleinstellungsmerkmal zu verstehen, welche weder in einem Freizeit-LARP noch in einem *Nordic LARP* zu finden ist, wobei letzteres EduLARP noch am nächsten kommt. Ragnhild Hutchinson betont, dass ohne die Einbettung in eine Vor- und Nachbereitungsphase möglicherweise keine oder nicht die gewünschten Lernprozesse stattfinden. Sie hebt die Notwendigkeit einer Aufbereitungsphase hervor, in welcher das Gespielte, die Erlebnisse und

¹⁰⁸ Eine vergleichende Tabelle, die EduLARP von anderen Spielformen abgrenzt findet sich in Kapitel 5.1.5.

¹⁰⁹ Die Terminologie für die Phasen ist nicht einheitlich, siehe *LARP-Glossar* Anhang I. Die Reflexion wird mitunter wie die Vorbereitung auch Workshop genannt.

die Erkenntnisse reflektiert und analysiert werden und das Erlebte an curriculare Vorgaben gebunden werden sollte:

On its own, it doesn't really have any function, it's just a game, you don't learn much. You learn more by being a passive observer going to an exhibition. In the reflection stage is when you actually process, when you discuss - you focus on teaching aims, and it depends on teaching aims, what students should learn. (RHT 42 - 45)

Diese Äußerung Ragnhild Hutchinsons weist auf die Notwendigkeit einer Nachbereitungsphase hin, in welcher *Debrief* und Reflexion stattfinden. Der Unterschied zwischen *Debrief* (mitunter auch *Debriefing* genannt) und Reflexion in der Nachbereitungsphase ist, dass im *Debrief* die Gefühle benannt und aufgearbeitet werden, die während des Spiels entstanden sind, und in der Reflexion das Spiel in Bezug auf den thematischen Überbau eingeordnet wird: „Es gibt zwei Teile, es gibt *Debriefing* und es gibt Reflexion“ (CHS 132). *Debriefing* beschäftigt sich mit der emotionalen Entlastung und die Teilnehmenden beantworten Fragen wie:

- Wie fühle ich mich gerade?
- Was ist mit mir während des LARPs passiert? Ist das gut? Ist das schlecht?
- Wie komme ich damit zurecht?

„Reflexion ist eher auf die Lerninhalte, das Rationale gerichtet: Wie hat sich mein Charakter verhalten?“ (CHS 132 – 135). Die nachstehende Graphik verdeutlicht die beiden rahmenden Phasen des Spiels und zeigt deutlich, worin sich ein EduLARP von einem LARP unterscheidet:

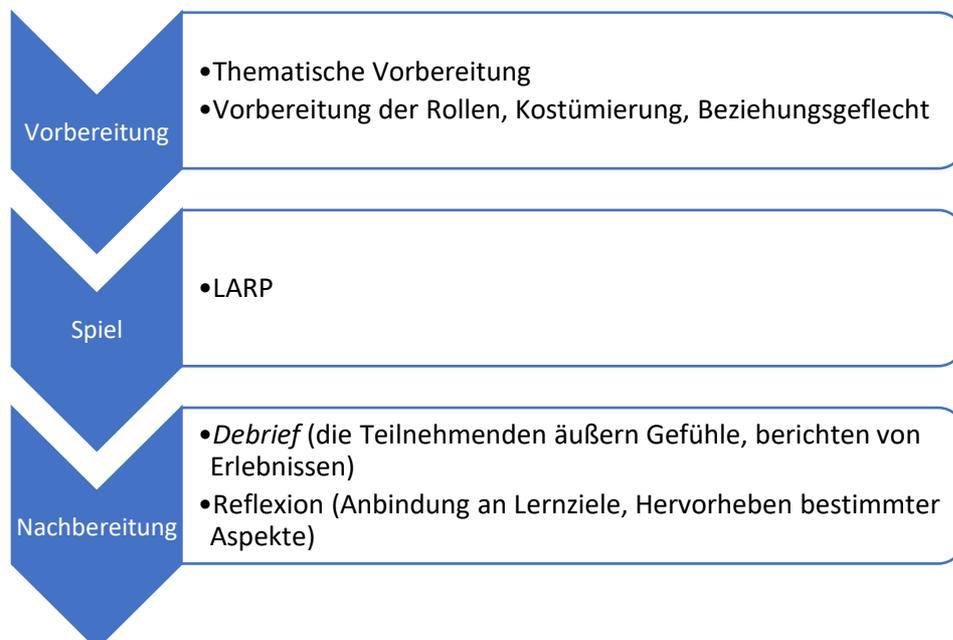


Abbildung 24: Rahmende Phasen eines EduLARPs

Die Vorbereitungsphase wird meist Workshop genannt und ist von äußerster Relevanz für das Gelingen des Spiels und den angestrebten Lernerfolg (SIS 70 – 75). Hier werden die Lernenden

auf die Spielform und das Thema eingestimmt. Ist die Vorbereitungsphase extensiv und stufenweise aufgebaut, erhöht sich die Bereitschaft der Lernenden, sich auf das Spiel und die ungewöhnliche Lernform einzulassen, so Siri Sandquist (ebenda). In dieser Phase wird der thematische Überbau skizziert, welcher die kontextuelle Rahmung für die Spielphase darstellt (CSH 92 – 95). Auch findet hier die Einführung in bestimmte Meta-Techniken statt, da gerade im Bildungskontext die emotionale und physische Sicherheit der Teilnehmenden besonders wichtig ist (BOK 95 - 97). Die Beobachtung, dass sich manche der Teilnehmenden ohne Vorbereitung orientierungslos und alleine gelassen fühlen, bestätigt dies (TBS 16 – 18). Die Spielenden des LARPs *Gertrudes Möhippa* wurden zwar mit ausführlichem Vorbereitungsmaterial von mehreren hundert Seiten versorgt, aber es fanden keine vor- oder nachbereitenden Workshops statt. Dies führte bei einigen Teilnehmenden zu Verunsicherung vor dem Spiel und durch das ausbleibende *Debrief* zu einer Frustration danach (TBS 49 – 50). Auch die Teilnehmenden von EduLARPs wie *The Village* oder *Pompeji (3)* beispielsweise hätten sich mehr Zeit für die vorbereitende Auseinandersetzung mit ihrer Rolle gewünscht (TBV 17 – 18; TBP3 29 – 32).

Die emotionale Entlastung, das *Debrief*, findet meistens unmittelbar nach dem Spiel statt. Da die Teilnehmenden simultan gespielt haben, können sie hier berichten, wie sie sich mit dem Spielverlauf ihres Charakters fühlen und wie es ihnen ergangen ist (CHS 132 – 134). Es ist ein wichtiger Übergang, aus dem Spiel herauszutreten, positive und negative Spielerfahrungen zu benennen, Verknüpfungen zu den Erfahrungen anderer Spieler_innen herzustellen und das Spiel als Ganzes wahrzunehmen. (DSK 185 – 187). Damit ermächtigen sich die Spielenden dem Schicksal ihres Charakters: „[By telling] they take ownership over the experience“ (MGM 91 – 93). Magnar Grønvik Müller hebt wie David Simkins auch die Wichtigkeit hervor, nicht nur den eigenen Spielverlauf zu reflektieren, sondern auch die anderen Stimmen zu hören, die das LARP als kollektives Narrativ konstituieren (MGM 91 – 93, DSK 185 – 187). Diese Phase ist auch für die Spielleitung wichtig, um zu erfahren, wie es den Teilnehmenden während des Spiels ging (SIS 104 – 106), da so eventuelle Probleme aufgefangen werden können. Die Einflussmöglichkeiten und Aufgaben der Spielleitung werden in Kapitel 4.1.6 näher erläutert. Für unerfahrene Teilnehmer_innen ist es oft nicht einfach, sich von den gespielten Charakteren und den Spielverläufen zu lösen. Hierbei bietet das *Debrief* eine notwendige Möglichkeit, Abstand von dem gespielten Charakter zu gewinnen. (DSK150 – 159). David Simkins schlägt vor, Fragen zu stellen wie „Was will ich behalten von meinem Charakter und was möchte ich loswerden?“ (DSK 171 – 176). Außerdem ist es in dieser Phase notwendig, den Spieler_innen die Unterschiede zwischen der eigenen (Spieler-)Perspektive und der Perspektive des

gespielten Charakters aufzuzeigen und auf ein abstraktes Niveau zu heben (DSK 164 – 166). David Simkins betont, dass *Workshops* und *Debriefs* in ihrem Ablauf ähnlich seien wie Theater-Workshops und seitens der Spielleitung Erfahrung und *Know-How* voraussetzen, die in Deutschland beispielsweise in den Fortbildungen durch die Landeszentrale für politische Bildung erlernt werden können. (DSK 332 – 335).

Das *Debrief* findet grundsätzlich unmittelbar nach dem Spiel statt, und erst wenn dieses abgeschlossen ist folgt die inhaltliche und thematische Aufarbeitung. In der Reflexion sieht Mads Lunau wie viele andere Expert_innen den Teil des LARPs, in welchem Lernprozesse stattfinden (MDL 98 – 101). Ohne eine Reflexionsphase erfüllt das LARP als Bildungsmaßnahme nicht seine Funktion (SIS 144). Zwei Handlungsschritte sind in dieser Reflexionsphase zentral: die spielerisch gemachten Erfahrungen werden einerseits mit theoretischem Wissen verknüpft und andererseits mit Erfahrungen der realen Welt abgeglichen (CHS 139 – 142). Der allegorische Charakter wird hervorgehoben und den Lernenden wird verdeutlicht, welche Aspekte des Narrativs fiktiv sind und welche Bezüge zur realen Welt hergestellt werden können (MGM 79 – 80; DSK 234 – 236).

Dieses Verknüpfen von Spielerfahrung und realer Welt bzw. Lernzielen sollte mit traditionellen Lernformen bewerkstelligt werden (MGM 96 – 98). Möglich wäre beispielsweise eine schriftliche Reflexion mit anschließender Diskussion (RHT 58 – 61). Der Transfer in den Lebensweltbezug oder auf Lehrplaninhalte findet nicht notwendigerweise unmittelbar nach dem Spiel statt, sondern auch im darauffolgenden Unterrichtsgeschehen, in welchem sich die Teilnehmenden auch mehrere Wochen nach dem Spiel auf das EduLARP beziehen können. Von Seiten der Lehrkraft ist es deshalb wichtig, die übergeordnete Thematik des LARPs und die Spielerfahrungen wiederholt aus verschiedenen Blickwinkeln und in unterschiedlichen Kontexten anzusprechen (SIS 143 – 151).

Die zeitliche Gewichtung der einzelnen Phasen (Vorbereitung, Spiel, *Debrief*/ Reflexion) eines EduLARPs kann variieren. Je nach institutioneller Rahmung kann ein EduLARP in einer Schulstunde, an einem Tag oder während einer ganzen Woche stattfinden. Stehen nach der allgemeinen Begrüßung lediglich 40 Minuten zur Verfügung, könnte die Aufteilung der unterschiedlichen Phasen sich auf fünf Minuten Erklärung, fünf Minuten Gruppenvorbereitung, zwanzig Minuten Spiel und zehn Minuten Rückmeldung aufteilen (MTN 94 – 95). Ein anderes Modell wäre, bei einem ein- oder doppelstündigen Wochenrhythmus in der ersten Woche die Vorbereitung zu machen, in der zweiten das Spiel und *Debrief* und in der dritten die Reflexion (SIS 180 – 183). Steht jedoch ein ganzer Tag zur Verfügung, teilt sich zum Beispiel das Team von *Lajvverkstaden* die Zeit in eine dreistündige Vorbereitungsphase, gemeinsames

Mittagessen, eine zweistündige Spielphase und eine ausführliche Reflexion mit Anbindung an curriculare Inhalte auf (SIS 71 – 75). Die *Østerskov Efterskole* dagegen hat in der Regel eine einwöchige Vorbereitungsphase, auf welche eine einwöchige Spielphase folgt (CSH 86 – 87). Christine Schmid betont das Gewicht der Reflexion und berichtet, dass der Zeitplan von der Reflexionsphase aus erstellt werden sollte (CHS 128 – 130). Erst wenn feststeht, wie viel Zeit für die inhaltliche Aufarbeitung benötigt wird, könne berechnet werden, wie viel Zeit für Vorbereitung und Spielphase zur Verfügung steht. Wie genau jedoch die zeitliche Einteilung berechnet wird, liegt im Ermessen der Lehrkraft selber.

Mads Lunau bietet zu dem klassischen Drei-Phasen Aufbau des EduLARPs eine schrittweise Alternative, die er „incremental“ nennt (MDL 96 - 113). Hierunter versteht er den kontinuierlichen Wechsel von Spiel- und Erarbeitungsphasen. Als Lehrkraft sei man sowohl Spielleitung als auch Fachdidaktiker_in und habe als solche die Möglichkeit, immer wieder aus dem Spiel herauszugleiten, zusätzlichen Hintergrund erarbeiten zu lassen, um dann das Spiel auf Basis dieser neuen Grundlage fortzusetzen. Am Beispiel des *Mayflower*-EduLARPs illustriert er, dass die Schüler_innen sich zu Beginn im Spiel befinden, dann aber die Spielphase verlassen, um zu recherchieren wie die Menschen gekleidet waren und warum sie nach Amerika auswandern wollten. Darauf folgt wieder eine Spielphase, die zugunsten einer neuen Recherchephase unterbrochen wird. Den Vorteil sieht Lunau an der langsamen Heranführung, der einfacheren Passung in ein standardisiertes Schulsystem sowie die engere Lenkung durch die Spielleitung, die identisch mit der Lehrkraft ist. Es sei kein Spiel, in welches man tief eintauche und Immersion erzeuge, sondern man befinde sich die ganze Zeit über in einer Lernsituation, die von Phasen des Rollenspiels durchsetzt sei. Aufgrund der Komplexität seien aber noch viele weitere, inter- und intradisziplinäre Dinge besprochen worden, die ebenfalls auf dem Lehrplan stünden: „The Mayflower I presented was mainly to train their English skills. And teach them about the English cultural idea of the Mayflower, being the first Americans. So that is a discussion on England, pilgrims, the US, religion, natives, all that. But if I was to work with something else, it could be to train systems, like economic system, or a logistic system” (MDL 232 – 235). Durch den fortwährenden Wechsel zwischen Spiel-, Erarbeitungs- und Nachbereitungsphasen werden die Anforderungen an die Lernenden während der Spielphase niedriger gehalten, weil sie kürzer sind und die Möglichkeit geben, *off-game* zu reflektieren und zu kalibrieren (MDL 159 – 162).

Bevor die praktischen Überlegungen, die vor und während der Umsetzung dieser Phasen angestellt werden sollten, nachgezeichnet werden, wird erst ein Blick auf mögliche Lernziele und auf methodenimmanente Implikationen geworfen.

4.1.3 Lernziele

In diesem Kapitel wird nachgezeichnet, welche Lernziele nach Meinung der befragten Expert_innen gesteckt werden, die durch den Einsatz von EduLARP realisiert werden sollen. Es zeigt sich an der Häufigkeit der Kodierungen, dass insbesondere die fachspezifischen und curricularen Lernziele problematisiert werden. Auch die Sozialkompetenzen wie Empathie und Kommunikationsfähigkeit werden von fast allen Expert_innen genannt. Einen dritten Themenkomplex neben fachspezifischen und sozialen Lernzielen bildet Werteerziehung. Auch wenn dabei die Grenzen zu den sozialen Lernzielen nicht trennscharf zu ziehen sind, werden sie hier als einzelner Punkt dargestellt. Damit ergibt sich folgender Kodierbaum für die Kategorie Lernziele:

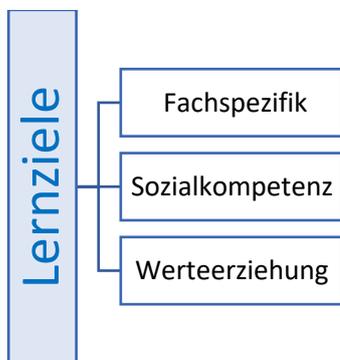


Abbildung 25: Strukturbaum Lernziele

4.1.3.1 Fachspezifische Lernziele

Der Mehrwert eines EduLARPs im institutionellen Rahmen liegt laut Siri Sandquist darin, Inhalte eines Schulfaches als kulturelle Erfahrung erlebbar zu machen (SIS 25 – 27). Viele der Expert_innen diskutieren die Möglichkeiten, ob und wie curriculare Inhalte in EduLARPs lernwirksam bearbeitet werden können. Es stellt sich die Frage, ob neben allgemeinen Kompetenzen, wie soziale Fähigkeiten oder Empathie, im Rahmen institutioneller Bildung auch vorgegebene fachspezifische Lernziele durch EduLARP gelehrt bzw. erarbeitet werden können. Das LARP-Internat *Østerskov Efterskole*, das in allen Fächern EduLARP als Lernform einsetzt und die Schüler_innen so auch auf zentrale Prüfungen vorbereitet, stand so auch in der Gründungsphase vor einer großen Herausforderung: „We would not try to do something other than training them for the normal degrees, because it should be possible. We started out being alternative in our way of teaching and having a lot of issues about how they should be tested. We said this is a method that should work exactly what a normal teacher would do, prepare them for the normal national tests” (MDL 65 – 67).

Damit stellen sich die Frage, in welchen Themenbereichen es sich bisher als möglich und sinnvoll erwiesen hat, EduLARP einzusetzen?

Lernen im Fach

„facts come free“ (DSK 226)

Keine_r der Expert_innen bezweifelt, dass Lernprozesse im Rahmen eines EduLARPs stattfinden und dass curriculare Themen oder Kompetenzen als formulierte Lernziele das Design und die Reflexionsgestaltung bestimmen können. Dabei handelt es sich möglicherweise weniger um die Einführung neuer fachdidaktischer Inhalte während der Spielphase, sondern mehr um Übung und Anwendung bereits bekannter Inhalte. Mehrfach wird betont, dass die Notwendigkeit des Charakters, sich mit bestimmten Konflikten oder Problemen auseinanderzusetzen, dazu führt, dass durch EduLARP Lernprozesse angestoßen werden. Ist die Rolle zu einer Auseinandersetzung mit bestimmten Themen gezwungen, kann sich auch der oder die Spielende dem nicht entziehen: Magnar Grønvik Müller führt ein Beispiel aus der dänischen EduLARP-Praxis an und betont, dass das lustvolle und kontextbasierte Lernen in Kombination mit Praxisbezug, der sich in Problemlösen äußert, durchaus fachspezifischen Lernzielen zuarbeitet: „It is possible to use a LARP to practice things. I know at Østerskov in Denmark they are used to creating new situations inside the LARP where the students have to use trigonometry to solve problems and things like that. And then you create a context where it’s fun to do something that is boring otherwise“ (MGM, 236 – 239). Das Sich-Hineinversetzen in den Charakter, was auch als Immersion bezeichnet wird,¹¹⁰ stellt unmittelbar einen Bezug zu dem Problem her (DSK 105 – 109). Myriel Balzers Aussage, dass man durch EduLARP „Dinge extrem kontextbezogen, situativ, [...] problembasiert [lerne]“ (MBZ 15 – 16) verstärkt Sarah Lynne Bowmans Erkenntnis, dass „problem-solving and skill training“ als Gemeinsamkeit aller Rollenspiele bezeichnet werden kann (SLB 5 – 8).

Da das EduLARP in drei Phasen eingeteilt werden kann, ist es sinnvoll, diese Einteilung bei der Auswertung näher zu beleuchten: Insbesondere die Phase der Vorbereitung scheint wichtig bei der Aneignung von Wissen und der Auseinandersetzung mit Fakten zu sein. Larson Kasper beobachtet, dass sich die Lernenden intensiv mit dem Stoff auseinandersetzen, der relevant für Spiel und Rolle ist: „Das ist eine starke Motivation, die daraus entsteht, Dinge zu recherchieren, die man vielleicht nicht so recherchiert“ (LKS 22 – 23). Björn-Ole Kamm drückt dies aus,

¹¹⁰ Siehe *LARP-Glossar*, Anhang I.

indem er von „kollateralem“ Lernen spricht (BOK 68 – 69), womit er auch darauf hinweist, dass das Ziel der Recherche für den Lernenden nicht der nur Wissenserwerb an sich, sondern die glaubwürdigere Gestaltung des Charakters ist. David Simkins spitzt es auf die Äußerung „facts come free“ (DSK 226) zu: Da die Lernenden aktiv am Spiel teilhaben und die Spielziele der Charaktere erreichen möchten, ist die Recherche und die Auseinandersetzung mit dem Stoff ein Mittel zum Zweck. Ebenso berichtet Ragnhild Hutchinson, wie sich Lernende mit Quellen auseinandergesetzt haben, die unter anderen Umständen nicht beachtet werden. Für die Vorbereitung eines Rollenspiels zu Flößern in Norwegen begaben sie sich in die Bibliothek und recherchierten auf Mikrofilm, anstatt wie gewohnt nur auf das Internet zurückzugreifen (RHT 173 - 178). Damit ist das dreiphasige Modell ein „geflipptes“ (SLB 80 - 82), in welchem sich die Lernenden außerhalb des Unterrichtsgeschehens den Stoff aneignen, während Interaktion und Diskussion in der Schule stattfinden. Auch Kristina Leipoldt bestätigt die Relevanz, Dinge gemeinsam mit den Lernenden zu erschließen, anstatt ihnen Inhalte vorzugeben (TLP 17 – 19). Insbesondere in der Spielphase werden laut Expert_innenmeinung eher selten curriculare Lernziele angestrebt – hier ist das Ziel, Wissen zu aktivieren und spielend einen Kontext zu schaffen, in welchen es eingebettet werden kann (MDL 239). Auch Christine Schmid betont, dass in den LARPs für Kinder wenig fachspezifisches Wissen neu vermittelt werde (CHS 51 – 53).

In der Nachbereitungsphase liegt es an der Lehrkraft, die Spielerfahrungen der Einzelnen zu bündeln und mit den curricularen Zielen zu konsolidieren. Das schwedische Unternehmen *Lajvverstaden* bietet mit konzipierten Post-LARP-Workshops den Lehrkräften unterschiedliche Transfermöglichkeiten in Form von Übungen und Diskussionsfragen an (SIS 136 – 140). Auch eine Verschriftlichung kann sinnvoll sein (XKZ 153). Die Rückführung der Spielinhalte in den schulischen Alltag sei wichtig für summatives und formatives „assessment“, für Bewertung und Benotung und den Wissenstransfer (MGM 231 – 233).

Bezüglich der Themenkomplexe, zu welchen sich LARPs konzipieren lassen, wird von den Expert_innen betont, dass im Prinzip jedes Thema sich zu einem EduLARP gestalten lässt. Die Daten Teilnehmender Beobachtung weisen darauf hin, dass in der schulischen und außerschulischen Bildung EduLARPs zu ethischer Bildung und Werteerziehung sowie zu historischen Themen häufig vorkommen. Ziel von EduLARP im Bereich Geschichte ist es, ein Gefühl für einen anderen historischen Kontext mit anderen Werten und Konflikten zu entwickeln. Dadurch können die Lernenden einen nachhaltigen Eindruck des geschichtlichen Ereignisses erhalten: „So, we haven’t had a lesson within the game [saying] these are the dates you need to remember, but they have actually acted through the whole historical happening.“

And that will make them remember it more“ (SIS 138 – 140). Auch die Historikerin Ragnhild Hutchinson betont, dass es nicht um Daten und Fakten gehe, sondern um die Reflektion der jeweiligen Periode, indem Fragen gestellt werden wie: „How were these things in fact relevant? How did they actually occur? What was the structure that inhibited or made possible different actions?“ (RHT 47 – 49). Es kann nicht der Anspruch sein, die Kultur und die Umstände nachstellen zu wollen. Eine Annäherung jedoch kann stattfinden, um eine Beziehung zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit herzustellen: „I experience LARP [...] as a good way of showing people the timelessness between us and the future and the past. Or the different cultures. You can never re-create, never ever, but you can get a close approximation, which is far more than you can get being a tacit observer“ (RHT 14 – 16).

Neben historischen Inhalten werden zur Konzeption eines EduLARPs auch literarische Vorlagen herangezogen. LARPs nach literarischen Vorlagen sind bereits aus dem Freizeitbereich bekannt (*Fairweather Manor, Inside Hamlet, College of Wizardry*). Dieter Simon berichtet auch von einem EduLARP zu *Die Räuber* und *Nibelungen* (DSN 172 - 174), Evan Torner von EduLARPs mit amerikanischen Studierenden, die sich mit deutscher Literatur beschäftigen (ETN 26 – 32). Weiterhin werden Beispiele wie Geschäftsverhandlungen zu Import-Export, Reisen, Ausbruch von Pandemien sowie die Rolle von Kunst und Zugängen zu abstrakter Kunst genannt. Im EduLARP zu Hollywood steht die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Film-Genres im Vordergrund. Im Umgang mit Literatur kann ein EduLARP zu tieferem Verständnis der Handlungen der Figuren oder des Textes führen. Die Lernenden beziehen Standpunkte und nehmen Haltungen ein, womit für Evan Torner ein wichtiges Lernziel erreicht wird: „Und ich denke mir, also wie kann ich Studenten dann nicht nur den Text unterrichten, sondern dass die auch Gefühle und Meinungen darüber haben, dass diese Texte lebendig bleiben. Das ist ein großes Ziel für mich“ (ETN 76- 82). Ein EduLARP motiviert die Lernenden, sich zur Vorbereitung lesend oder schreibend mit dem Stoff auseinanderzusetzen und weckt das Bedürfnis, vor, nach und während des Spiels zu sprechen (ETN 227 – 229). Nicht mehr die korrekte Sprachanwendung ist das Ziel, sondern sich über das Spielerlebnis auszutauschen (ETN 229 – 235). Die Lernenden haben etwas zu sagen und die Spielerfahrungen bieten ihnen mehr Anlass, dies zu tun, als nur einer Aufforderung der Lehrperson nachzukommen.

Da der Themenkomplex *Kommunikation und Literacy* aufgrund seines Bezugs zur Fachdidaktik Deutsch besondere Relevanz hat, nehme ich diesen aus dem allgemeinen Überblick über fachdidaktische Inhalte heraus und werde ich ihn in einem eigenen Kapitel gesondert beleuchten.

Kommunikation und Literacy

“Language skills are going to increase phenomenally“ (DSK 249)

Wie von David Simkins im voranstehenden Ankerzitat dargestellt, können Sprachkompetenzen mittels der Lernform LARP geübt werden. Die Aussagen der Expert_innen beziehen sich damit sowohl auf die Sprachperformanz einer Fremdsprache, als auch auf die einer Erstsprache. Im LARP können Sprachfertigkeiten gefördert werden, wie Mads Lunau und David Simkins für Fremdsprachen (MDL 20 – 21) und Björn Ole Kamm für Sprache allgemein (BOK 145 – 146) feststellen. Auch wenn es keine Gegenstimmen zu dem Potential von Förderung sprachlicher Kompetenz gibt, ist zu beobachten, dass sich nicht viele der Expert_innen hierzu äußern. Christine Schmid wendet ein, dass ein LARP nicht *per se* Sprachkompetenzen fördert: Es gebe auch Rollen, die wortkarg und schweigsam seien, oder Spiele, die auf nonverbaler Kommunikation basieren. Daher sei es von großer Bedeutung, das Spiel so zu konzipieren, dass Anreize gesetzt werden, viel zu sprechen oder ein bestimmtes Vokabular zu benutzen (CHS 97 – 103). Zur Illustration führt sie eine Kommunikationssituation aus einem Spiel an, in welcher einzig und allein kompromissbereites Argumentieren die Kinder zum Fortgang des Spieles führte: „Selbst wenn sie [die Hexe] töten würden, würden sie nicht ans Ziel kommen. Sie müssen mit ihr sprechen, sie müssen sich mit ihr arrangieren. Kompromisse finden“ (CHS 163 – 164).

Die Daten der Teilnehmenden Beobachtung lassen Rückschlüsse auf Möglichkeiten zu, in welchen EduLARPs Kommunikations- und Interaktionskompetenzen fördern. Verbales, non-verbales und para-verbales Verhalten werden an eine Rolle, ein Setting und eine Spielsituation angepasst und in der Reflexion jeweils thematisiert. Eine Historizität des im Spiel verwendeten Vokabulars konnte in EduLARPs wie *1942*, *Angeklagt* oder *Abenteurer auf dem Olymp* beobachtet werden (TBF 150 – 156). Die Schüler_innen benutzten in *Angeklagt* mittelalterliche Redewendungen, die in dem vorbereitenden Workshop eingeführt worden waren. Statt „Guten Tag“ sagten sie „Gott zum Grube“ und um sich gegenseitig zu beleidigen verwendeten sie Ausdrücke wie „jener Tölpel, dieser Narr“ (TBA 78 – 85). Ein Teilnehmer des LARPs *Abenteurer auf dem Olymp* reflektiert über adressatengerechtes Sprechen: „Mit Zeus kann ich ja nicht reden wie mit meinen Kumpels und sagen ‚Ey Daddy, was geht Alter?‘“ (TBO 86 – 91). Eine Reflexion paraverbalen Verhaltens fand nach dem LARP *Kinderrechteagentur* statt. Ein Teilnehmer formuliert: „Nur wenn man ruhig, langsam und mit höflicher Stimme gesprochen hat, hat der Hotelangestellte einem das Geheimnis verraten“ (TBK 55 – 57). Auch ließ sich

beobachten, dass die Unterschiede im Sprachduktus und -register den nonverbalen Ausdruck beeinflussten. In dem EduLARP *Abenteuer auf dem Olymp* forderte Dionysos eine jugendliche, von Rap-Jargon geprägte Sprache, die Körpersprache war ausladend und bewegt, während die Kommunikation mit Persephone, die verängstigt war und um leises Sprechen bat, kaum von Gesten untermalt wurde, um Hades nicht zu stören (TBO 128 – 134). In *1942*, das auf mehreren Sprachen, die im realen Leben von den Spielenden nicht geteilt wurden, gespielt wurde, war zu beobachten, dass zielführende Kommunikation ausschließlich über para- und non-verbale Interaktion stattfand. Es fanden lange, lebhaft Diskussionen zwischen einem deutsch und einem norwegisch sprechenden Spieler statt, in denen durch Ton, Lautstärke, Pausen und Gesten der Inhalt des Gesagten und der Status der Sprechenden transportiert wurde (TBF 177 – 183). Für die meisten Expert_innen ist Kommunikation ein Teil der sozialen Kompetenzen. Caspar Skym Högh hebt jedoch hervor, dass es im Gegensatz zu digitaler Kommunikation beim LARP darum geht, Mimik und Gestik abzulesen sowie Körpersprache zu deuten (CHS 241 – 245). Auch wenn es sich den Lernenden nicht gleich erschließe, weshalb sie das beherrschen sollen, da die moderne, textbasierte Kommunikation dies nicht erfordert, sei es sinnvoll, im Rollenspiel einen Rahmen zu schaffen, der diese Kompetenzen verlangt, denn nur dadurch können sie geübt werden.

Im schulischen Erst- oder Fremdsprachenunterricht führen die Expert_innen unterschiedliche Möglichkeiten ein, curriculare Vorgaben umzusetzen. EduLARPs können als Dialogtraining eingesetzt werden (XKZ 116) oder als Möglichkeit, ein bestimmtes Vokabular zu kontextualisieren und situationsspezifisch anzuwenden (DSK 253). Außerdem können durch konkrete Spielimpulse *in-game* Fertigkeiten wie *listening comprehension* und Briefeschreiben geschult werden (XKZ 116 -153). Die Folge des Sprechens im Spiel sei, dass sich die Lerner_innen an die Sprache gewöhnen, sich wohl fühlen und „the comfort with using language“ (DSK 258) erleben. Letzteres ließ sich beim Spiel *The Village* beobachten: „Ich habe gar nicht gemerkt, dass ich die ganze Zeit Englisch gesprochen habe, so beschäftigt war ich damit, die Verhandlungen zu führen“ (TBV 96 – 99).

Über Sprachfertigkeiten hinaus können im Rahmen des Sprachunterrichts auch LARPs geschrieben und umgesetzt werden, in welchen die Arbeit mit Literatur neu gerahmt wird. Einige Beispiele wurden im vorhergehenden Kapitel genannt. Konzipiert man ein LARP auf der Grundlage literarischer Werke, bringt es die Lernenden dazu, sich mit den Charakteren auseinanderzusetzen und findet im bevorstehenden Spiel einen Grund, den Text tiefgehend verstehen zu wollen (ETN 218 – 223). Diesen motivationalen Aspekt hebt auch Xaver Kurz hervor, wenn er betont, dass Lesen mit dem Ziel, das Spiel vorzubereiten, auch jenen Lernenden

Spaß mache, die sonst nicht gerne „lesen, pauken, büffeln“ (XKZ 36). Damit können Lesekompetenzen bei jenen Schüler_innen gefördert werden, die mit anderen Lehrmethoden nicht so gut erreicht werden. Auch die Werkzeuge einer Sprache, wie grammatikalische Strukturen und Satzbau zum Beispiel, werden geübt, um auszudrücken, was über einen literarischen Charakter erfahren wurde. Ebenso kann dem Lernziel, komplexe Inhalte in eigene Worte zu fassen, nachgegangen werden: „Are you understanding someone when you are in disagreement? If you are able to paraphrase them, then you probably understand what they are saying“ (MGM 127 – 128). Schließlich wird erwähnt, dass bestimmte zuvor erlernte Konzepte spielerisch zur Anwendung kommen: In dem Beispiel von Xaver Kurz verkörpern die Schüler_innen Drehbuchautor_innen in Hollywood, und müssen sich mit den Konzepten von *plot* und *setting* auseinandersetzen (XKZ 116 – 153).

In diesem Kapitel wurden jene Daten zusammengetragen, die sich auf die Förderung von fachspezifischen Kompetenzen oder die Erarbeitung fachspezifischer Inhalte beziehen. Die nächsten beiden Unterkapitel befassen sich mit sozialen Kompetenzen und Wertebildung, welche sich weniger einem konkreten Unterrichtsfach zuordnen lassen.

4.1.3.2 Soziale Kompetenzen

„In der Pädagogik als Schlüsselkompetenzen [bezeichnete] Fähigkeiten, das sind alles Dinge, die durch das Live-Rollenspiel gefördert werden, also soziale Kompetenzen“ (DSN 76 – 78)

Ein EduLARP schult durch den achtsamen Umgang der Teilnehmer_innen untereinander immer auch soziale Kompetenzen. Die sozialen Kompetenzen sind einerseits auf die Gruppe bezogen, andererseits kann es sich um Kompetenzen handeln, die den Einzelnen betreffen, z.B. Führungsqualitäten und Empathiefähigkeit. Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Spielenden viel über zwischenmenschliche Beziehungen lernen:

Social dynamics, learning how to fit into a group and learning your social position, playing with that and exploring that, that is also an important part of understanding human relations. And a lot of subjects are connected to interpersonal relations and practicing that in LARP is really good for those things. (MGM 224 – 227)

Larson Kasper hat festgestellt, dass ein Transfer der erworbenen Kompetenzen in das Alltagsumfeld stattfindet und dass sich das Verhalten der Jugendlichen entsprechend ändert (LKS 45 – 47). Die Kinder und Jugendlichen können durch das Spiel Fähigkeiten erwerben, die ihnen im Umgang mit sich selbst und der Gruppe helfen. Allerdings, und darauf weist David Simkins hin, besteht auch immer die Möglichkeit, durch den Einsatz bestimmter Techniken Menschen zu missbrauchen oder zu manipulieren: Dieser pervertierte Einsatz sozialer

Kompetenzen falle jedoch negativ auf die Menschen zurück, und nicht auf das Einüben und die Performanz sozialer Kompetenzen an sich: „Some people will then use them to manipulate other people or [...] well, even abuse other people. I guess, I'm not going to blame the social skills for that, I'm going to blame the people for that” (DSK 284 – 286).

Im Bereich der Gruppendynamischen Prozesse haben mehrere Expert_innen beobachtet, dass sich im Spiel Sozialstrukturen formen, die sich von denen des Alltags unterscheiden. Dies bestätigen auch die Protokolle Teilnehmender Beobachtung (TBK 18 – 22). Über die Beziehungen der Charaktere entsteht eine tatsächliche, mitunter nachhaltige Bindung der Teilnehmenden untereinander (MGM 277 – 279). Trotz kultureller und sprachlicher Unterschiede sowie ungeachtet politischer Überzeugungen können Menschen im Spiel zusammenkommen und sich einem lustvollen Schaffensprozess hingeben (MTN 57 – 59). Durch diesen gemeinschaftlichen Prozess lernen die Teilnehmenden, sich zu organisieren und arbeitsteilig vorzugehen, auch ohne die Intervention oder Anweisung einer Lehrkraft (CSH 166 - 268). Dies bestätigt ein Schülerkommentar: „Eine gute Erfahrung war, dass wir im Team gearbeitet haben und dass man sich auf die anderen verlassen konnte“ (TBK 39 – 41). Christine Schmid beobachtet, wie die Aktand_innen respektvoll und ermutigend miteinander umgehen (CHS 61 – 63, 45 – 46). Jede_r einzelne übernimmt Verantwortung für das Spiel (BOK 37) und übt sich in *team-work*, da die meisten Aufgaben nicht alleine gelöst werden können (BOK 11 – 13).

In der gemeinsamen Erzählung entstehen Handlungsspielräume, die die Teilnehmenden dazu bringen, außerhalb ihrer Alltagsrollen zu agieren (CHS 46 – 49; TBP1 5 – 10). Die Spielenden können sich ohne Angst oder Furcht ausprobieren (MDL 87 – 90) und sich immer wieder die Frage stellen, wer ihr Charakter im Zusammenspiel mit anderen ist und wie sie sich diesem Charakterverhalten gegenüber als Spieler positionieren (CSH 220). Je nach Ausgangslage kann geübt werden, mit anderen Menschen so zu interagieren, dass man sich dabei wohl fühlt: „I was a totally shy person and by playing LARP, I learned how to interact with other people at a comfortable space” (DSK 257 – 263). Es kann aber auch möglich sein, dass man im Rahmen eines LARP die Fähigkeiten entwickelt, Gruppen zu leiten und zu instruieren, sodass man nun von sich behaupten könne: „I'm now a manager and I learned how to manage first by managing people in LARPs” (DSK 260 – 263). Um als effektives Gruppenmitglied zu funktionieren, muss der Einzelne in Harmonie mit anderen agieren und darf nicht zu dominant auftreten (MTN 157). In Bezug auf das eigene Auftreten in der Gruppe hat Larson Kasper beobachtet, dass im Kampfverhalten des Charakters auch Impulskontrolle geübt werden kann (LKS 106 – 107).

Wenn zum Beispiel ein Jugendlicher auf bestimmte Provokationen gewalttätig reagiert, können *in-character* unterschiedliche Reaktionen geübt und in der Diskussion besprochen werden. Mehrere Expert_innen weisen darauf hin, dass durch LARP Empathiefähigkeit geschult werde und dass durch den Perspektivenwechsel das Verständnis geschaffen werden könne, weshalb jemand aus einer bestimmten Situation heraus auf eine bestimmte Art und Weise reagiere (DSK 209 – 210). Sich spielend in die Situation eines anderen hineinzusetzen sei der Anstoß, über das Handeln nachzudenken (BOK 221 – 223) und sich selber darauf beziehend zu positionieren: „Would you have done the same?“ (CSH 76 – 79). Nicht nur die eigenen Handlungen, sondern die anderer Charaktere zu reflektieren, führt zu Erkenntnisgewinn: „[Die Schüler] fanden das relativ augenöffnend [...], einer Minderheit anzugehören, einer Gruppe, die am kürzeren Hebel sitzt“ (CHS 89 – 90). Hier erlebten die Lernenden von Christine Schmid es als lehrreich, einer nicht-privilegierten Gruppe anzugehören. Es wird die Möglichkeit gespielt, ein anderes Leben als das eigene zu leben und damit verschiedene Lebensentwürfe sowohl kennenzulernen als auch die eigenen zu hinterfragen. Selbst wenn dies schon auf einer theoretischen Ebene stattgefunden hat, rücken die Entwürfe durch das Spiel näher und regen laut Magnar Grønvik Müller zur Auseinandersetzung an: „[Playing a larp creates] a more intimate understanding of what life can be like if you are not yourself“ (MGM 54 – 55). Dies bestätigen auch Teilnehmende, die in der Reflexion angeben, dass das LARP ihnen geholfen habe, sich in die Lage anderer hineinzusetzen (TBK 29 – 31; TBO 93 – 94). Eine Teilnehmerin des *Pompeji-LARPs* sagte, dass sie beim Zusammenpacken der Gegenstände für die Flucht plötzlich an die Situation der Flüchtenden aus Syrien denken musste und sich vor einer Entscheidung sah, die nach ihrer Vorstellung auch diese haben treffen müssen: „Was nehme ich mit, was lasse ich hier, was ist mir so bedeutsam, dass ich es bei mir tragen will?“ (TBP3 69). Sie beschrieb, dass dieses Spiel Fragen ausgelöst habe, die sie sich bisher noch nicht gestellt habe.

4.1.3.3 Wertebildung

„That is where LARP can take us – to be an active and effective citizen who can make the world a better place“ (MTN 67 – 68)

EduLARP kann, wie von mehreren Expert_innen betont, im Bereich Demokratie- und Werteerziehung eine sinnvolle Lernform sein. Thematisch eignet es sich, Wertesysteme darzustellen, zu erleben und zu hinterfragen und somit sowohl die Komplexität als auch die Stärken einer Demokratie zu diskutieren. Die Ziele der Werteerziehung, die sowohl methodenimmanent angelegt sind als auch thematisch vorgegeben sein können, implizieren auch die Einübung sozialer Kompetenzen.

Demokratische Prinzipien finden auf mehreren Ebenen statt: Auf der spieltechnischen Ebene müssen sich die Akteure kooperativ verhalten, sich unterstützen und die Kompetenzen des anderen erkennen und respektieren (MDL 152 – 153). Sie lernen zu verstehen, dass kollaboratives Verhalten wichtiger ist als kompetitives (BOK 29 – 30). Sie arbeiten, so Mads Lunau, zusammen „like it would be a good idea in a society“ (MDL 152 – 153). Damit kann in der Reflexionsphase das demokratische Wertesystem und der Aufbau der Gesellschaft besprochen werden (DSN 223 – 225) und „multidimensional thinking, multirational attitudes“ (MTN 60 – 62) geübt werden. Darunter ist zu verstehen, dass durch den Perspektivenwechsel die eigene Haltung und die eigenen Überzeugungen gespiegelt und kontrastiert werden, sodass man übt, andere Positionen zu respektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Im Sinne der Demokratieförderung, so Mati Nuut, könne man so aktive und wirksame Bürger erziehen und die Welt verbessern (siehe Ankerzitat).¹¹¹ Die *Bundeszentrale für politische Bildung*, welche die Stärkung der Demokratie als oberstes Ziel formuliert, fördert aus diesem Grund in Deutschland LARPs in der schulischen und außerschulischen Bildung finanziell (DSN 223 – 225). Auch die Europäische Union unterstützt LARP-Projekte in Europa mit dem Ziel gemeinsamer Wertebildung und Demokratiestärkung (FTM5 29). Dirk Springenberg formuliert, dass durch LARP die „Sollbruchstellen“ der Demokratie gut aufgezeigt werden können (DSP 14 – 15) und die Lernenden beispielsweise eruieren sollen, wie viel Freiheit sie für die Sicherheit aufgeben würden (DSP 26 – 29).

Neben politischen Werten können auch allgemeine gesellschaftliche Fragen behandelt werden. Kristina Leipoldt konzipiert LARPs, die sich mit den Missständen der Gesellschaft auseinanderzusetzen (TLP 97 – 99) und aktuelle Fragen wie Flucht und Vertreibung aufgreifen. Ein weiteres Beispiel aus dem Bereich Werteerziehung führt Björn-Ole Kamm heran. Mit dem Ziel, Menschen nicht aufgrund ihres Aussehens zu beurteilen, können bewusst Kontraste zwischen Aussehen und Haltung im Design angelegt werden. Ein grausam aussehender Ork kann durchaus hilfsbereit sein und wichtig aussehende Informationen bereit halten. Damit lernen die Teilnehmenden, andere nicht aufgrund ihres Aussehens zu beurteilen (BOK 13 – 15). Einen weiteren Aspekt nennt Björn-Ole Kamm, indem er auf eine mögliche Ausbildung der Konsumkritik hinweist: Durch das Anfertigen eigener Spielgegenstände vermittelt werden, dass selbstgemachte Dinge einen höheren Wert besitzen als gekaufte (BOK 30).

In diesem Kapitel wurden jene Daten aus dem Korpus extrahiert, die sich mit Lernzielen befassen, die durch EduLARP angestrebt werden. Grundsätzlich kann in jedem Fach ein

¹¹¹ Diese Aussage ist vor dem Hintergrund zu lesen, dass dieser Experte aus dem noch nicht lange demokratischen Estland kommt und dort Edu-LARPs entwickelt und umsetzt.

EduLARP gespielt werden. Besonders sehen die Expert_innen Lernziele im Bereich des Geschichts- und Sprachenunterrichts, wollen aber die Einsatzmöglichkeiten nicht auf bestimmte Fächer begrenzen. Unabhängig vom thematischen bzw. fachspezifischen Schwerpunkt werden durch die Spielform EduLARP soziale Kompetenzen gefördert. Auch Wertebildung und -erziehung kann durch die kooperative Erschaffung einer gemeinsamen Geschichte und die demokratischen Prinzipien, nach welchen diese erarbeitet wird, stattfinden. Voraussetzung für das Erreichen der Lernziele ist eine strukturierte Nachbereitung und das Extrahieren lernzielrelevanter Erfahrungen.

Neben einer möglichen Lernwirksamkeit hat ein EduLARP noch weitere Wirkungen auf die Lernenden. Das Datenmaterial weist diese Oberkategorien als Motivation, Kontextualisierung von Inhalten, Perspektivenwechsel und Performanztraining aus.

4.1.4 Wirkung von EduLARP auf die Lernenden

In diesem Kapitel wird beschrieben, welche Wirkungen der Einsatz von EduLARP auf die Lernenden hat. Die hier beschriebenen Aspekte stellen sich ungeachtet des gesetzten Lernziels ein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass je nach zeitlicher Dauer und Gestaltung der einzelnen Phasen eine Wirkung verstärkt oder vermindert auftreten kann. Auch hängt es von der Persönlichkeit des Einzelnen ab, inwieweit er oder sie sich beispielsweise dem *Bleed-out*-Effekt öffnet. Damit können alle nachstehenden Aspekte als mögliche und wahrscheinliche, aber nicht notwendige Folgen eines EduLARPs gesehen werden.

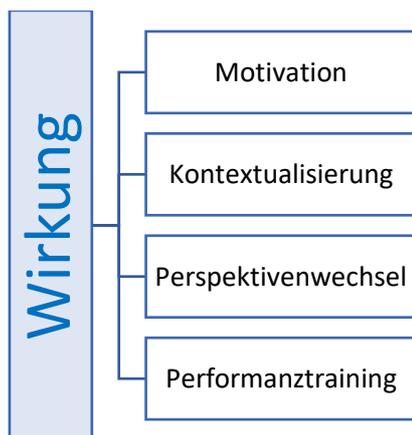


Abbildung 26: Strukturbaum Wirkung

Der Kodierbaum mit der Oberkategorie Wirkung ist in die Unterkategorien Motivation, Kontextualisierung, Perspektivenwechsel und Performanztraining gegliedert. In der explorativen Phase zeigte sich, dass die motivierende Wirkung eines EduLARP als besonders stark wahrgenommen wird. Worauf diese zurückzuführen ist, wird nachfolgend beschrieben.

4.1.4.1 Motivation

“It is a fun way of learning. And when you do something that is different and it’s fun, then you will remember it better.” (SIS 44 – 45)

Sämtliche Expert_innen berichten, dass LARP eine motivierende Wirkung auf die Lernenden hat und Spaß mache (XKZ 35 – 37; DSN 80 – 81; MTN 97 – 98; CHS 23; BOK 46 – 48). Dies bestätigt auch Sarah Lynne Bowman und verweist auf ihre Studie, in welcher sie Rollenspielen jeder Art diese motivierende Wirkung nachgewiesen hat (SLB 23 - 24).¹¹² Die motivierenden Elemente sind erstens die Handlungsmacht (BOK 195 – 197), also die Möglichkeit, aus der Rolle heraus den Spielverlauf und das Charakterschicksal zu beeinflussen. Zweitens wirkt motivierend, dass die Alltagsstrukturen von Lehrenden und Lernenden aufgebrochen werden (CHS 343 – 348), was einen ‚kokreativen‘ Schaffensprozess unter Lernenden begünstigt (CHS 305). Drittens wird die Kontextualisierung einzelner fachdidaktischer Schwerpunkte als motivierend dargestellt (CSH 48; CSH 286 – 288). Viertens ist die spielerische, lustvolle Beschäftigung mit curricularen Inhalten im deutschen Schulsystem nicht gewöhnlich, wodurch LARP sich nicht anfühle wie Lernen und eine Abwechslung im Schulalltag darstellt (CHS 41). Damit kann auch Lernenden, die sonst eher eine Verweigerungshaltung einnehmen, der Zugang zu bestimmten Inhalten geöffnet werden. Mads Lunau erkennt die Motivation in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Stoff, welche im Zuge der Vor- und Nachbereitung eines Live-Rollenspiels stattfindet: „They were diving into the subject matter. They used a lot of time reading difficult stuff in foreign languages. They spend a lot of time designing things, making drawings and systems and a lot of numbers and strange things that you would not expect young people around sixteen to twenty to work that hard on anything“ (MDL 20 – 22).

Der Spaß und die Spielfreude werden nicht nur auf der Seite der Lernenden erzeugt, sondern auch auf der Seite der Lehrenden. Wie im Kapitel der Expert_innen-Biographien aufgezeigt, setzen alle Befragten LARP als Lernform ein, weil ihnen LARP selber Freude bereitet. Zum Beispiel sagt Xaver Kurz „Ich spiele gerne.“ (XKZ 29 – 30). Wenn er dann mit den Lernenden Live-Rollenspiele vorbereitet und umsetzt, erhöht sich außerdem durch die intensive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Stoff die eigene Motivation, sich mit den Arbeiten zu beschäftigen. Evan Torner hebt hervor, dass ihn die Texte der Studierenden noch immer interessieren (ETN 29 – 30).

Die Auswertung der Protokolle Teilnehmender Beobachtung bestätigen die Aussagen der Expert_innen. In schriftlichen oder mündlichen Reflexionen ist die Reaktion seitens der

¹¹² Vgl. Bowman 2014, Bowman & Standiford 2015.

Teilnehmenden, dass das Spiel viel Spaß gemacht hat. Eine Teilnehmende des Industrialisierung-LARPs schreibt: „Weg vom Kognitiven hin zum Emotionalen - das war der Kern des Motivationsschubs. Noch nie habe ich in Lernkontexten so viel gelacht und Freude am Geschehen entwickelt“ (TBI 73 – 75). Es ist auch zu beobachten, dass Teilnehmende zu Fragen motiviert werden, die sie sich nicht gestellt hätten. Für die Vorbereitung des Pompeji-LARPs recherchierten die Schüler_innen selbstständig und ohne, dass sie dazu aufgefordert gewesen wären, mit welcher Währung damals gezahlt wurde und was eine pyroklastische Welle ist (TBP1 13 – 18). Für das EduLARP zum Thema Industrialisierung setzten sich die Lernenden mit Themenschwerpunkten auseinander, „die mich niemals interessiert hätten, wenn ich das nicht alles hätte spielen müssen. Und plötzlich fand ich es spannend“ (BTI 43 – 46).

Als Folge motivierten Lernens und eines freudigen Lernprozesses werden Lerninhalte besser verankert (SIS 44 – 45), wie von Siri Sandquist im Ankerzitat formuliert. Außerdem, so Casper Skyum Høgh, sei die lustvolle, neuartige Lernform etwas, das jugendlichen Lernenden Lebensrealität und Schulanforderungen zusammenbringe:

Being cool for a student and learning something doesn't align in the classroom today. But I think that the framework that edu-LARP supplies can merge some of the interests and put up an incentive structure for the students and for the teachers to learn and become more than just students and teachers, but creating something together that can transcend just normal interaction. (CSH 343 – 348)

Die Teilnehmenden erleben, dass nur durch ihre aktive Mitgestaltung das Spiel vorangetrieben wird. Sie erfahren auch, dass ein Teil ihrer Impulse von Mitspielenden oder der Spielleitung aufgegriffen wird und somit eine unmittelbare Wirkung hat. Wie die Protokolle Teilnehmender Beobachtung zeigen, ist dies ein Aspekt, den die Teilnehmenden eines LARPs in der Reflexion hervorheben: „Es war das erste Mal, dass ich hier in der Schule ernst genommen wurde“ (TBA13) und „Hier darf man was sagen, was man sonst nicht sagen darf“ (TBO 81 – 82). Dass viele Schüler_innen LARP im Schulkontext als abwechslungsreich empfinden, liegt laut Mati Nuut auch an der großen interaktiven Komponente. Die Lernenden sähen das echte Leben als interaktiv, während schulische Kommunikation selten ein Miteinander aller Beteiligten anstrebt. Deshalb stöße Live-Rollenspiel auf großen Anklang (MTN 126 – 130). In den letzten Jahren werden solche interaktiven, ‚koreativen‘ Lern- und Spielformen wie beispielsweise *Storytelling* insbesondere an skandinavischen Schulen häufig eingesetzt (SIS 218 – 216).

Geben die Schüler_innen in der Evaluation des Pilotprojektes an, weshalb ihnen ein bestimmtes Rollenspiel zugesagt hat, sagen einige, dass es ihnen Spaß gemacht hat (sieben Angaben). Weiterhin wird genannt, dass „alle leise zusammenarbeiten“ konnten (zwei Angaben, PTB5 3) sowie die Tatsache, dass „viele selber gemacht werden konnte (zwei Angaben, PTB5 8).

Einfachnennungen waren „kreativ sein“ (PTB5 6) und „viel Spielen“ (PTB5 7). Eine Person gibt an, alle Spiele gemocht zu haben, während auf einem Bogen keine Angabe ist. Die verbleibenden neun Antworten beziehen sich auf spezifische Inhalte der einzelnen Spiele, wie zum Beispiel „wegen dem Friedensgedicht“ (PTB5 11) oder „weil die Götter so lustig waren“ (PTB5 9). Auf die Frage, was am meisten Spaß gemacht habe, nannten zwölf der Teilnehmenden konkrete Situationen aus einzelnen Rollenspielen (z.B. gemeinsam ein Gedicht verfassen, PTB5 61), fünf dagegen sagten aus, alles habe Spaß gemacht (PTB5 62 – 71). Zwei Schüler_innen gaben an, dass es Spaß gemacht habe, in andere Rollen zu schlüpfen (PTB5 77 – 78). Einzelnennungen waren, „dass wir alle zusammengeholfen haben“ (PTB5 72), „Dinge selbst entdecken“ (PTB5 73) sowie „die Stimmung“ (PTB5 79).

Allerdings kann die Tatsache, dass LARPs Freude erzeugen und Spaß machen, auch negativ ausgelegt werden (FTB3 5 - 9). Einige im pädagogischen Bereich tätige LARPer_innen sprechen vom *f-word*, womit sie sich sowohl auf *fantasy* als auch auf *fun* beziehen. Sie sehen damit auch in Spaß einen Aspekt, der nicht als Argument für den Einsatz von LARP als Lernform angeführt werden sollte (FTB3 9ff.), weil dies zu sehr auf eine Freizeitbeschäftigung verweise und EduLARP die Ernsthaftigkeit eines *Serious Games* abspreche. Wichtig sei die effektive Balance zwischen Spaß und Arbeit, so Mati Nuut (MTN 15). Manche Spielleitungen legen zu hohen Wert auf den Spaßfaktor zu Lasten des Kompetenztrainings: „[They] exaggerate with fun part, but in doing so we do risk to decrease the efficiency of forwarding info and improving the competences. (MTN 137 – 138).

Die strukturierten Daten zur Oberkategorie Motivation belegen, dass EduLARPs die Lernenden stark motivieren. Fügt man diese Daten mit denen der Kategorie „Fachspezifik“ zusammen, so weisen diese darauf hin, dass nicht nur das Spiel an sich Freude bereitet, sondern dass auch die Vorbereitung und die Auseinandersetzung mit dem Stoff freudiger und intensiver abläuft. Auch wird von einigen Experten erwähnt, dass die Kontextualisierung fachspezifischer Inhalte eine motivierende Wirkung auf die Lernenden habe. Dieser Punkt wird im nächsten Kapitel näher beleuchtet und strukturiert die Daten, die sich auf die Kontextualisierung beziehen.

4.1.4.2 Kontextualisierung

„Der Mehrwert, der in Edu-LARP steckt, [ist,] dass du Dinge extrem kontextbezogen lernst, situativ, extrem problembasiert.“ (MBZ 15 – 16)

Im LARP wie im EduLARP werden Fakten verdichtet und in ein Narrativ eingebettet. So konstatiert David Simkins: „their facts come in naturally but they’re also in contexts“ (DSK

227 – 228). Die Lernenden befinden sich in physisch und emotional in diesem Narrativ, in dessen Rahmen sie sich mit bestimmten Inhalten auseinandersetzen. „I think it’s a brilliant way of making really abstract things very concrete and tangible, even for younger kids” (SIS 36 – 37). Dadurch wird laut Magnar Grønvik Müller die Möglichkeit geschaffen, Fakten oder Zusammenhänge einzubetten und aufzuhängen: „It creates these mental hooks to hang stuff on” (MGM 211), wodurch sie nachhaltig abgerufen werden können.

Wie im vorhergehenden Kapitel bereits dargelegt, kann dies eine sehr motivierende Wirkung haben (CSH 50 – 52). „Das heißt also, durch eine Narration, durch eine Geschichte [...] das nachhaltige Lernen wahrscheinlicher zu machen.“ (DSP 66 – 67). Die Folge der Kontextualisierung ist jedoch nicht ausschließlich Motivation, sondern auch die nachhaltige Abrufbarkeit des Erlebten. Mads Lunau schildert am Beispiel eines *Mayflower*-LARPs, wie mühelos sich die Schüler_innen das Aufeinanderfolgen von Ereignissen merken können (MDL 134 – 137). Doch nicht nur die Rahmendaten, sondern auch deren Ursachen und Wirkungen werden besser verstanden (RHT 13 – 14). Das beschreibt auch Christine Schmid, indem sie von einem roten Faden spricht, der die Ereignisse strukturiert und ihnen Daseinsberechtigung gebe (CHS 25 – 28). Selbst wenn also in dem LARP keine zuvor gelernten Daten abgerufen werden, wurde das geschichtliche Ereignis in seine Rahmenbedingungen eingebettet (SIS 138 – 140) und kann gemeinsam reflektiert werden.

Hinzu kommen Wiedererkennungseffekte, die auf die emotionale Involviertheit zurückzuführen sind: „Our recall is low and so, if we can attach emotional memory, meaning, narrative-fiction and a sense of personally being there [...] to things that are otherwise abstract, that can actually be moving” (SLB 74 – 76). Magnar Grønvik Müller berichtet von der emotionalen Reaktion auf die Erkenntnis, dass tatsächliche Erfahrungen in Spielerfahrungen gespiegelt werden. Beispielhaft führt er an, dass ein Spielender in einer Fernsehreportage ein Gefängnis-Interieur wiedererkannt habe, das dem eines gespielten LARPs sehr ähnlich war. Dadurch konnte ein neben dem Wiedererkennungseffekt auch ein emotionaler Bezug zu den Vorkommnissen der Lebenswelt hergestellt werden:

And the emotional response to seeing that, like, you had an experience that is similar to that, and that thing was the same. It takes things out of the abstract and it makes it real. I think it’s a big difference between having abstract knowledge about something and having practical knowledge. (MGM 216 – 219)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass komplexe Inhalte reduziert werden und einzelne Ereignisse in den Zusammenhang einer neu entstehenden Geschichte gestellt werden. Da diese Geschichte nicht passiv rezipiert, sondern aktiv erlebt wird, kann ein starker emotionaler Bezug

hergestellt werden. Das aktive Erleben beinhaltet durch das Sich-Hineinversetzen in eine Rolle auch die Übernahme einer fremden Perspektive. Dieser Perspektivenwechsel kann zu tieferem Verständnis anderer Positionen und Empathie führen. Mit diesem Punkt befasst sich das folgende Kapitel.

4.1.4.3 Perspektivenwechsel

“[...] the easiest use is for putting someone in someone else’s shoes. [...] It creates empathy and understanding“. (MGM 51 – 55)

Einige der befragten Expert_innen benutzen die Redewendung *to be in somebody’s shoes*, (RHT 27 – 28, CSH 80 – 81), dem das deutsche *sich in jemanden hineinversetzen* entspricht. Die Wortwahl drückt die physisch-manifeste Form des Perspektivenwechsels aus. Dies sei eine beeindruckende Erfahrung (MGM 55 – 56) und habe zur Folge, dass man die Konsequenzen seiner aus der Rolle heraus gespielten Handlungen sehe (RHT 35 – 36). Außerdem entwickeln die Lernenden über Meinungen und Gefühle eigene Haltungen (ETN 78 – 82) sowie Verständnis für die Handlungen anderer (DSK 209 – 214). Durch das Spiel und die Übernahme einer Charakterperspektive springe die persönliche Relevanz, die das Geschehen für den Charakter habe, auf den Spielenden über (SLB 65). Auch wenn im Vorfeld kein Bezug zur Thematik oder zur Problematik bestand, kann dies durch die Übernahme einer Rolle und durch das Spiel stattfinden: „I’m trying to get them to care about something. And so, giving them that first-person perspective makes them all of a sudden have this ownership of this thing.“ (SLB 149 – 150). Dieser persönliche Bezug zu bestimmten Positionen ergibt sich erst, wenn man im Spiel Impulsen ausgesetzt wird, die man kognitiv bereits bearbeitet hat. Christine Schmid führt ein Beispiel aus der politischen Bildung an, in welchem sie darlegt, dass manche Ansichten erst aus einer Rolle erlebt und bewertet werden können: „Wir alle haben theoretisches Wissen über neue rechte Gruppen in Europa, wir alle wissen, was für Sprüche die bringen. Aber es ist etwas anderes, wenn man selber am *receiving end* stand, und diese Sprüche zu hören bekommen hat“ (CHS 144 – 146).

So stark die Erfahrung einer anderen Perspektive auch ist, so wichtig ist es zu betonen, dass es sich immer um ein Spiel, eine Simulation handelt. Dies gibt Björn-Ole Kamm zu bedenken: „man wird niemals die gleichen Erfahrungen machen wie jemand, der eine andere Religion hat oder eine körperliche Behinderung [...]. Aber es ist halt ein kleiner Ansatz, darüber nachzudenken“ (BOK 59 – 62). Auch Xaver Kurz betont, dass ein LARP immer nur eine Annäherung an die Wirklichkeit sei (XKZ 58 – 61).

Identitätsfindung

“I’m seeing that a lot of people are trying to find their own identity. And I think that’s where LARP-education might be very, very interesting to these people.” (CSH 217 – 219)

In hohem Maße reflektiert der ehemalige Schüler des LARP-Internats Casper Skyum Høgh die Identitätssuche Jugendlicher und den Beitrag von LARP, diese zu unterstützen. Er habe mittels LARP viel über sich selbst gelernt (CSH 24 – 26). Durch den Abgleich vom Handeln des gespielten Charakters mit eigenem Handeln werden die Spielenden in die Lage versetzt fortwährend zu reflektieren, wie sie selber in dieser bestimmten Situation gehandelt hätten, wenn diese sich dem „real-world counterpart“ im echten Leben stelle (CHS 73). Gerade im Kontrast zu großen digitalen, virtuellen Räumen, in welchem das Individuum untergeht, könne man sich im LARP stets fragen, wer man sei und was das Handeln motiviere (CSH 248 – 251). Sarah Lynne Bowman bestätigt, dass die Beschäftigung mit der eigenen Identität ein Merkmal sei, das alle Rollenspiele gemeinsam haben (SLB 5 – 8). Aus meinen Beobachtungen geht hervor, dass die viele der Teilnehmenden Stolz über ihre Spielleistung empfinden und dass dieser Stolz auf das Spieler-Ich übertragen und in den Alltag transportiert wird (TBA 62 – 67). Das führt zu größerem Selbstbewusstsein und einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsbereiche.

Wie hier beschrieben, werden durch das Spiel die in der Klassen- oder Gruppenstruktur befindlichen Rollen aufgebrochen und es entsteht die Möglichkeit, neue Beziehungsstrukturen zu bilden und sich selber in neuen sozialen Geflechten auszuprobieren (MDL 144 – 146). Hierzu finden sich in den Protokollen Teilnehmender Beobachtung viele Kommentare von Teilnehmenden, die schätzen, dass sich die Lehrperson in eine andere Rolle begeben hat, die einen geringeren Status oder weniger Befugnisse hat als ihre Alltagsrolle (TBH 110 – 112). Eine Lehrkraft berichtet, dass die Schüler_innen nach dem LARP eine vertrauensvollere Beziehungsebene zu ihr aufgebaut hätten, die nicht wie befürchtet von Respektlosigkeit, sondern von Vertrauen und Nähe gekennzeichnet ist (TB2 8 – 11). Einige der Schüler_innen können durch ein LARP die bisher von Hierarchie gekennzeichnete Lehrer-Schüler_in-Beziehung neu gestalten. Da sich Lehrkräfte und Schüler_innen im Spiel in anderen Rollen begegnen, erkennen beide Seiten ein komplexeres Bild des Gegenübers, was sich positiv auf die Beziehung auswirkt. So wird also nicht nur das Bild der eigenen Identität erweitert, sondern auch das der mitspielenden Lehrkräfte.

Die Ebenen von tatsächlicher und gespielter Identität im Rollenspiel sind komplex und nicht klar voneinander zu trennen (siehe Graphik im Kapitel 2.1.3). Im LARP kommt es aufgrund des hohen Improvisationsanteils, welcher die Grundlage für spontanes Spiel ist, zu dem Phänomen, das im LARP-Jargon *Bleed* genannt wird. Dieses ‚Bluten‘ bezeichnet das Hineinragen der Wirklichkeit in das Spiel sowie das Hinaustragen des Spiels in die Wirklichkeit. Im Folgenden werden das sogenannte *Bleed-out* und *Bleed-in* anhand der Daten beschrieben.

Bleed-out

„But when your psyche fundamentally changes as a result of playing a character or you decide to adopt characteristics permanently into your self-concept that you learned from playing a character, that’s the kind of bleed that gets really interesting in terms of an educational context.” (SLB 160 – 162)

Im LARP-Jargon bezeichnet *Bleed* die wechselseitige Wirkung von Spieler- und Charakterebene (CHS 141 – 146). Dabei wird zwischen *Bleed-out* und *Bleed-in* unterschieden. Ersteres ist das Heraustragen von Beziehungen oder Gefühlen aus dem Spiel in das reale Leben nach dem LARP, *Bleed-in* bezeichnet hingegen das Hineinragen von bestimmten Elementen, wie zum Beispiel die Lehrer-Schüler_in-Beziehung, in das Spiel. Insbesondere bezieht man sich bei *Bleed-out* auf emotional-romantische Beziehungen, die aus dem LARP in das echte Leben übertragen werden (RHT 129 – 131). Auch wenn im schulischen Rahmen oder bei kürzeren LARPs nicht damit zu rechnen ist, dass diese Art des emotionalen *Bleed-out* stattfindet (RHT 124; CHS 141 – 146), sei es wichtig, so Casper Skyum Høgh, auf dieses Phänomen aufmerksam zu machen und Lehrkräften davon zu berichten (CHS 141 – 146).

Sarah Lynne Bowman hebt, wie im Ankerzitat dargestellt, die Relevanz von *Bleed-out* für EduLARP hervor und bezieht sich dabei auf die nicht-emotionale Form des Transfers, in welcher nicht Gefühle, sondern Kompetenzen oder Erkenntnisse aus dem Spiel herausgetragen und in der Lebenswirklichkeit verankert werden. Diese nennt sie *Ego-Bleed*¹¹³: „Ego-Bleed [is] where you have contents from one area of your life that are bleeding into the character or are bleeding out. And these are ego-contents, meaning that the identity or facets of personality are spilling over, not just feelings.” (SLB 156 – 158). Dies sei besonders interessant, wenn sie die Persönlichkeit der Teilnehmenden stärken: Im Spiel können bestimmte Kompetenzen geübt werden, die im realen Leben Anwendung finden (SLB 165 – 173). Sie führt das Beispiel an,

¹¹³ Unter Bezugnahme auf Beltrán (2012).

dass die Ausgestaltung eines bestimmten Charakters beispielsweise Führungsqualitäten verlangt, von denen der oder die Spielende nicht wusste, dass er sie besitzt. Selbst wenn sich ein Spielender immer als scheu und schüchtern bezeichnet hat, könnte das Rollenspiel durch starkes *in-character*-Auftreten helfen, diese Fähigkeiten/ Anforderungen oder Komponenten desselben (Körperhaltung, Mimik, Gestik, sprachliche Gestaltung) in das Verhalten außerhalb des Spiels zu übertragen. So können durch LARP auch weniger entwickelte Kompetenzen zur Anwendung kommen und durch Performanztraining gestärkt werden.

Bleed-in

„But of course, social dynamics in the class will bleed into the game.“ (SIS 107 – 108)

Das Hineinragen bestimmter Aspekte in die Spielwelt, die Charaktergestaltung oder die Spielstruktur wird als *Bleed-in* bezeichnet. Häufig wird von den Expert_innen erwähnt, dass es sich um die Übernahme der sozialen Strukturen innerhalb der Gruppe handelt, die ins Spiel übernommen wird (DSN 314 – 317; MDL 141 – 144; SIS 77 – 83). Besonders in Klassenverbänden, die seit mehreren Jahren in einer stabilen Konstellation zusammen sind, seien die Beziehungen untereinander verhärtet („frozen“, MDL 143), was sich in fehlender Dynamik und mangelnder Flexibilität äußert. Insbesondere der Übergang vom Kindesalter in die Pubertät ist diesbezüglich eine empfindliche Phase (DSN 105 – 106).

Die Gruppe orientiert sich an den Ansagern (DSP 195 – 198) und den „cool kids“ (DSN 314), welche von der Spielleitung identifiziert werden müssen. Denn wenn diese nicht mitmachen, sei es auch den anderen in der Gruppe nicht möglich, sich im Spiel zu engagieren: „wenn ich mich da zum Affen mache, die anderen nicht, dann bin ich raus aus der *peer-group*“ (DSP 170 – 171). Lehrkräfte können der externen Spielleitung helfen, diese Strukturen zu erkennen und bestimmte Beziehungen der Teilnehmenden untereinander zu erklären (SIS 170 – 173). Daraus ergibt sich die Möglichkeit, zentrale Charaktere mit jenen Spieler_innen zu besetzen, die in der realen Gruppenkonstellation führende, meinungsbildende Rollen einnehmen (DSP 195 – 198). Die hierarchischen Strukturen in der Schülergruppe können auch im Spiel nicht ganz aufgehoben werden. Mitunter trifft die Spielleitung im Moment der Rollenübernahme bei den Jugendlichen auf große Verunsicherung, da ihre Haltungen und die „social dynamics“ noch nicht stabil seien (SIS 77 – 83). Daraus kann aber auch die Situation entstehen, dass Kinder oder Jugendliche, die in der Gruppe eher marginalisiert werden, in einem EduLARP eine führende Rolle ausprobieren wollen, von den im realen Leben dominierenden Kindern nicht

gestattet wird (CSH 100 – 106). In diesem Fall werden die Spielmechaniken von den sozialen Mechanismen der Gruppe überschattet (CSH 100 – 106).

‘too close to home’

„When you are working with more sensitive matters, like injustice, racism, or inequality or wars, you have to be conscious of the fact that some of the kids might have experiences that you don't know about.“ (SIS 109 – 111)

Wann genau ein Spieldesign die Grenze zu einem Übergriff auf negative behaftete Lebensrealität überschreitet, kann nicht genau gesagt werden. Erinnerungen an unangenehme Erfahrungen können geweckt oder sogar Traumata ausgelöst werden (DSP 244 – 25). Wie von Siri Sandquist in dem einleitenden Ankerzitat dargestellt ist jederzeit damit zu rechnen, dass ein Aspekt der Thematik die Erinnerung an eine Erfahrung auslöst, die von einem oder mehreren Teilnehmer_innen negativ besetzt ist. Dirk Springenberg setzt deshalb das oberste Postulat der Freiwilligkeit: „Wir zwingen niemals Leute zu dem Spiel. Das darf auch nicht sein“ (DSP 259). Auch müsse man sich als Spielleitung darauf vorbereiten und Strategien entwickeln, wie damit umgegangen werden kann: „And you have to be prepared to facilitate for that and take care about it.“ (SIS 109 – 111). Es ist also sehr wichtig, dass die Spielleitung immer aufmerksam den emotionalen Zustand der Spielenden beobachtet und deren Spielerbedürfnisse immer vor die der Spielleitung setzt (DSP 257 – 262). Bei als unerträglich empfundenen Emotionen darf jeder Mitwirkende das Spiel verlassen (DSP 269 – 272). Dennoch kann die *close to home*-Situation auch helfen, die Sinnhaftigkeit bestimmter Spielmechanismen oder -ziele zu verdeutlichen. Larson Kasper berichtet von einem LARP mit gewalttätigen Jugendlichen, in welchem Situationen geschaffen werden, die bisher aggressives Verhalten ausgelöst haben. Im Spiel jedoch müssen sich die Teilnehmenden an bestimmte Regeln halten und dürfen nicht in bekannte Verhaltensmuster zurückfallen (LKS 37 – 42).

Doch nicht nur die Teilnehmer_innen müssen aufgefangen werden, wenn grausame Erinnerungen geweckt werden. Auch die Spielleitungen müssen sich darauf vorbereiten, mit schmerzhaften Schilderungen seitens der Teilnehmer_innen umzugehen. Sie brauchen ebenfalls Strategien, diese Berichte nicht zu nah an sich heranzulassen und sich zu fragen: „was hast du an Handwerkszeug, um dich ein bisschen zu schützen“ (TLP 200). In einem beobachteten LARP beispielsweise konnte eine Teilnehmerin nicht weiterspielen, weil die Backstory ihrer Rolle zu sehr an die eigene Geschichte von Flucht und Vertreibung erinnerte. Die Spielleitung ermutigte sie, ihre eigene Geschichte zu erzählen, was jedoch dazu führte, dass

auch die Spielleitung nicht mehr in der Lage war, das Spiel weiterzuführen (TBS 119 – 146). In diesem Fall wäre es sinnvoll gewesen, auf das von Kristina Leiboldt erwähnte „Handwerkszeug“ zurückgreifen zu können.

In der Evaluation des Pilotprojekts werden keine Bleed-Effekte genannt. Die mehrheitlich als positiv beschriebene Erfahrung wird damit begründet, aktiv und kreativ gewesen zu sein sowie in der Gruppe etwas geschaffen zu haben. Circa zwei Drittel geben an, etwas gelernt zu haben, wobei fast ein Drittel hervorhebt, dass ihr Selbstbewusstsein gestärkt wurde. Die EduLARPs wirkten auf die Schüler_innen motivierend, insbesondere durch die Gestaltung der Rollen, die Zusammenarbeit, die positive Stimmung und das explorative Vorgehen. Dies ergab die Auswertung der Fragebögen (vgl. Kapitel 4.1.4).

Alle Perspektiven zusammenfassend lässt sich feststellen, dass *Bleed* die Vermischung der Spiel- und Wirklichkeitsebenen ist und in jedem LARP stattfindet. Im Fall von EduLARP wird dies in einem gewissen Maß gewünscht. Es ist wichtig, dass die Teilnahme an einem EduLARP freiwillig ist und jederzeit abgebrochen werden kann. Auch von Interesse für EduLARPs ist nach Sarah Lynne Bowman jenes *Bleed-out*, das nachhaltige Veränderungs- und Lernprozesse anstößt und somit Auswirkungen auf die Identität der Teilnehmenden hat. Neben diesen Auswirkungen auf die Identitätsbildung ist jedes EduLARP auch immer ein performativer Akt, durch welchen performative Kompetenzen ausgebildet werden (vgl. Kapitel 2.2.2).

4.1.4.4 Performanzausbildung

„All role-playing games are skill-training.“ (SLB 8)

Wenn die Anwendung von Kompetenzen als Performanz bezeichnet werden kann, so unterstützt ein EduLARP eben jenen Prozess der Kompetenzumsetzung. Durch das Ausüben und Anwenden von sozialen, sprachlichen und kulturellen Kompetenzen werden diese geschult und da es sich um einen geschützten Raum im Sinne des Rollenschutzes handelt, ist die Fehlerakzeptanz der Lernenden sich selbst und anderen gegenüber hoch.

Im LARP wie im EduLARP steht nicht das schnellstmögliche Erreichen des Ziels im Vordergrund, sondern die prozessorientierte Vorgabe, dass unterschiedliche Performanzen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen: „es geht nicht darum, das optimal zu verkaufen, das optimal zu performen, sondern es geht darum, wenn ich das und das mache, was passiert dann“ (LKS 245 – 246). Anders als in einem Simulationstraining für bestimmte Berufsgruppen soll das authentische Ausspielen des Charakters im Vordergrund stehen: „Also, dein Charakter kann schlecht geschlafen haben, er kann einen schlechten Tag haben, ist verärgert, und das musst du

mit ins Spiel miteinfügen. Wodurch so eine Erfahrung in dem Kontext [...] viel nachfühlbarer, nachvollziehbarer [wird]“ (LKS 249 – 252). Dieter Simon spricht von den Schlüsselkompetenzen wie soziale Kompetenzen und Problemlösen, die im Live-Rollenspiel fortwährend trainiert werden (DSN 76 – 79). Auch handwerkliche Fähigkeiten, Bewegung oder die Auseinandersetzung mit Geschichte werden geübt, je nachdem, was die Gestaltung des Charakters erfordert (DSN 129 – 131).

Diese physische Umsetzung von theoretischem Wissen ist besonders in einem Schulsystem wie dem deutschen, das analytisch-diskursive Fähigkeiten fördert, von Bedeutung. Man könne, so Xaver Kurz, nicht automatisch davon ausgehen, dass das Wissen um bestimmte Sachverhalte in einer bestimmten Situation auch angewandt werden könne: „Und da sehe ich, didaktisch wie pädagogisch, ein ganz großes Problem, dass Wissen noch nicht automatisch Handlungskompetenzen mit sich bringt“ (XKZ 19 – 20). So können Gesprächsregeln wie „einander ausreden lassen“ oder „laut und langsam sprechen“ zwar zum Wissensbestand zählen, was aber noch nicht bedeutet, dass diese berücksichtigt oder angewandt werden. Auch wiedergeben zu können, wie man jemanden überzeugt, und dies tatsächlich in einer konfliktgeladenen Situation zu tun, könne durch EduLARP geübt werden: „Zwischen Wissen und tatsächlichem Körper- und Handlungswissen sehe ich Unterschiede. Und da finde ich, ist LARP auch mal was Abwechslungsreicheres, wo man auch Handlungskompetenzen vermitteln kann.“ (XKZ 24 – 25).

Durch den Rollenschutz können auch Handlungen auf eine Art und Weise performt werden, von der sich der Spielende nicht sicher ist, ob sie funktioniert. Damit steigt einerseits das Bewusstsein für vielfältige, kreative Lösungswege, andererseits ist durch die Distanz zwischen Charakter und Spielendem die Angst vor dem Scheitern weniger groß. Der Spielleitung kommt die Aufgabe zu „einen Ort zu bieten, in dem [die Schüler_innen] Sachen ausprobieren, die sie sonst im Schulalltag nicht ausprobieren können.“ (BOK 38 – 39). In einem LARP werden selten Lösungsansätze präsentiert, sondern unterschiedliche Interpretationen und Handlungsmuster betrachtet, thematisiert und aufgefangen (TLP 104 – 108). Im Gegensatz zu anderen Spielformen sollen Fehler nicht vermieden werden, sondern begangen und dann analysiert werden, um aus ihnen zu lernen (LKS 243 – 246). Damit ist LARP auch als Performanztraining zu verstehen, denn selbst wenn man theoretisch die Lösung für ein Problem kennt, soll man verstehen, was passiert, wenn Fehler unterlaufen (LKS 244 – 246).

Die Anreize für Performanz liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Beispielsweise kann innerhalb des Narrativs ein Grund bestehen, auf eine bestimmte Art und Weise zu sprechen, um eine bestimmte Person zu überzeugen. Es kann auch einen kompetitiven Anreiz geben, wie

gegen eine Gruppe oder einen Charakter zu kämpfen. Der Anreiz, Performanz erfolgreich zu gestalten, um eine gute Note zu bekommen, ist jedoch nicht der primäre Motor. Die Lernenden haben „etwas zu sagen“ (ETN 234 - 235). Dieses verinnerlichte Bedürfnis, sich über das Spielgeschehen und den Sachverhalt zu äußern, führt zu besseren Noten: „My experience is that students do better in these exercises when they feel like they have a purpose, besides just getting a grade“ (SLB 59 – 62).

Wichtige Erkenntnisse des hiermit abgeschlossenen Kapitels, welches die Wirkungen auf die Lernenden darstellt, sind, dass aufgrund des *Bleed*-Effekts die Freiwilligkeit der Teilnahme gewährleistet sein muss. Das annehmbare Maß an *Bleed* für jeden Einzelnen einzuschätzen ist schwierig, aber wichtig, und bedarf einer aufmerksamen, erfahrenen Spielleitung. Wie andere Rollenspiele auch hat ein EduLARP eine motivierende Wirkung. Durch den performativen Akt ist jedes EduLARP Performanztraining und bietet Gelegenheit, sich performativ auszuprobieren und Fehler zu machen, welche in der Reflexionsphase analysiert werden können.

4.1.4.5 Schüler_innenperspektive

Um den 24 Schüler_innen der Pilotklasse die Möglichkeit zu geben, über die Wirkungen der durch Rollenspiel geförderten Kompetenzen zu reflektieren, wurde folgende Frage gestellt: „Hast du bei den Rollenspielen etwas gelernt, das dir auch in der Schule oder zu Hause hilft?“ Diese Frage wurde offen formuliert und es war den Schüler_innen überlassen, in der Antwort zu spezifizieren, ob EduLARP ihnen für die Schule allgemein, für den Deutschunterricht im Besonderen oder für den außerschulischen Bereich etwas gebracht habe.¹¹⁴ Darauf antworteten drei mit „Ja“, fünf mit „Nein“, drei mit „weiß nicht“ und zwei Bögen wurden ohne Angabe abgegeben (PTB5 21 – 29). Dreizehn der 24 Teilnehmenden antworteten mit Ja und gaben zusätzlich an, was sie gelernt hatten (PTB5 30 – 37). Insbesondere diese Einschätzung, wo EduLARP für die Schüler_innen persönlich lernwirksam ist, soll in der Interpretation jenen Angaben, die die Expert_innen und Pädagog_innen bezüglich LARP als Lernform machen, ergänzend zusammengestellt werden. Deshalb werden die Nennungen auch nicht zusammengefasst:

- „Ich bin jetzt ein bisschen selbstbewusster als zuvor.“ (FrB 20)

¹¹⁴ Bezüglich der Zielsetzung des Projektes war den Schüler_innen zwar bekannt, dass diese sprachliche Förderung und das Training sozialer Kompetenzen waren. Dies wurde jedoch vor der Evaluation nicht mehr besprochen, um keine Lenkung vorzunehmen.

- „Ich traue mich jetzt mehr zu sagen, was ich will.“ (FrB 2)
- „Dass ich etwas selbstbewusster sein sollte.“ (FrB 5)
- „Bin ich nicht mehr so schüchtern wie davor.“ (FrB 4)
- „Selbstbewusster sein“ (FrB 19)
- „Mich mehr zu trauen“ (FrB 15)
- „Dass man Frieden herrschen lassen muss.“ (FrB 3)
- „Mit erwachsenen Menschen in Gruppen zu arbeiten.“ (FrB 6)
- „Dass ich mehr kann als nur auf dem Stuhl zu sitzen und dem Lehrer zuzuhören.“ (FrB 11)
- „Ja und zwar Konflikte lösen“ (FrB 12)
- „Weiß ich gerade nicht, aber seit den Rollenspielen bin ich mutiger“ (FrB 7)

Diese Angaben werden graphisch zusammengefasst (N=24):



Abbildung 27: Lernzuwachs Pilotprojekt EduLARP

Nachdem hier die Wirkungen auf die Teilnehmenden dargestellt wurden, beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel mit den methodischen Merkmalen dieser Lernform und gibt somit wieder, welche Überlegungen die Expert_innen vor der Umsetzung anstellen.

4.1.5 Methodische Überlegungen

In diesem Kapitel werden Überlegungen, die den Einsatz von EduLARP in schulischem Kontext betreffen, zusammengestellt. Welche Aspekte der Lernform müssen von der Lehrperson in besonderem Maß reflektiert werden, damit das Potential ausgeschöpft werden kann? Auch sollten bestimmte Maßnahmen vorbereitend getroffen werden, um eventuellen Schwierigkeiten die Schlagkraft zu nehmen. Die Ausführungen der Expert_innen lassen sich zu den Schwerpunkten Zusammenarbeit, Simulation, Individualisierung und Emotionalisierung zusammenfassen.

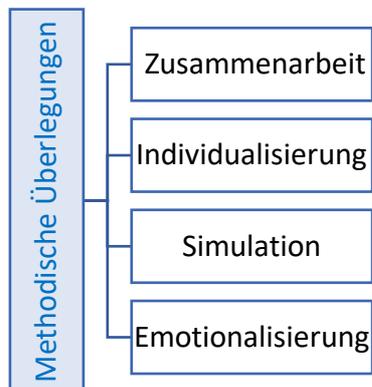


Abbildung 28: Strukturbaum methodische Überlegungen

Die erste Unterkategorie dieses Aspekts ist die Zusammenarbeit, da die Interaktion und das Aufgreifen von Impulsen essentiell für die Entwicklung der gemeinsam konstruierten Geschichte ist.

4.1.5.1 Zusammenarbeit

„Die sind auch Mitmacher [...], die experimentieren auch mit sich“ (ETN 102)

Das Spielen und Durchführen eines LARPs setzt seitens aller Beteiligten die Bereitschaft zur Zusammenarbeit voraus. Nicht nur im Spiel müssen Impulse angenommen und weitergegeben werden, auch in der Vorbereitung müssen gemeinsame Beziehungen oder Vorgeschichten ausgehandelt werden. Diese Kooperation und Ko-Kreation einer gemeinsamen Geschichte ist kein einfacher, aber ein spannender Prozess (TLP 136 – 139). Evan Torner spricht aufgrund

des offenen Verlaufs eines EduLARPs von der grundsätzlichen Bereitschaft, miteinander zu experimentieren (ETN 98 – 105).

Seitens der Lehrperson ist es wichtig, die Entscheidungen der Schüler_innen zu akzeptieren, und sie nicht zu sehr zu steuern (SIS 90 – 91) und zu verstehen, dass es sich um eine kollektive Erkundung („*exploration*“) eines Themas oder einer Kernfrage handle (SIS 98 – 99). Anders als in klassischen Unterrichtssituationen werden den Lernenden Gestaltungsfreiraum und Handlungsmacht zuteil (BOK 195 – 196). Diese einzusetzen ist für sie nicht nur eine Möglichkeit, sondern insofern eine Notwendigkeit, als dass nur durch aktives Spielhandeln Impulse gesetzt werden, die die Handlung vorantreiben. Auch die Lernenden untereinander müssen den gemeinsamen Schaffensprozess annehmen und nicht nur sich selbst, sondern auch ihren Mitspieler_innen ein spannendes Spiel bereiten (CSH 303 – 307). Aus der Teilnehmenden Beobachtung kann dies durch ein Beispiel illustriert werden: Im Spiel *Ausbruch des Vesuv* konnte eine Spielerin keinen Bezug zu ihrer Rolle als Sklavin herstellen. Sie wusste nach eigener Aussage zu wenig über Arbeitsbedingungen von Sklav_innen und konnte sich somit nicht hinein fühlen. Als das Spiel begann, bewegte sie sich unsicher auf die Familie zu, in welcher sie arbeitete. Die Herrin wies ihr sofort Arbeiten an den Kindern zu, welche sie daraufhin stürmisch begrüßten und ihr dadurch Spielimpulse gaben, auf die sie reagieren konnte. Im *Debrief* erwähnte die Spielerin, dass dieses „Hineinheben in die Rolle“ eine sehr intensive Spielerfahrung gewesen sei (TBP3 172 – 186).

Die Beobachtungen zeigen, dass es besonders von der Seite der begleitenden, LARP-unerfahrenen Lehrkraft Bedenken gibt, was die Zusammenarbeit der Schüler_innen betrifft. Da aufgrund der Simultaneität des Spiels nicht genau kontrolliert werden kann, worüber die Teilnehmer_innen sprechen und weshalb sie laut oder leise miteinander interagieren, wird diese Lernform von manchen als „chaotisch und unübersichtlich“ wahrgenommen (TBK 44 – 47). Dies steht im klaren Gegensatz zu den teilnehmenden Schüler_innen, die die konzentrierte Zusammenarbeit und die zielgerichtete Arbeitsatmosphäre hervorheben (TBK 61 – 75).

Unvorhersehbarkeit

„*We as LARPs embrace change, flexibility, being able to improvise on the spot.*“ (CSH 211)

Die Zusammenarbeit im Spiel führt dazu, dass Wendungen stattfinden können, die die Spielleitung nicht bedacht hat. Diese unerwarteten Impulse sind wie im Ankerzitat dargestellt einer der großen Reize des experimentellen Lernens (CHS 222 – 224). Im schulischen Zusammenhang ist dies jedoch ungewöhnlich und kann zu Irritationen führen. Ebenso wie

unklar ist, was genau gespielt und gesagt wird, ist auch nicht zentral zu kontrollieren, inwiefern im Spiel den zuvor gesteckten Lernzielen zuarbeitet wird (DSP 339 – 341) und was genau jede_r Einzelne lernt (BOK 41 – 43). Und selbst wenn bestimmte Kompetenzen trainiert werden, bleibt unklar, wozu diese genutzt werden (DSK 179 – 282).¹¹⁵

Die Möglichkeiten, sich einzubringen, sind groß und vielfältig, doch ebenso ist es möglich, sich zurückzuhalten (CHS 98 – 100). Manche der Schüler_innen werden die Freiheit, die diese offene Lernform gewährt, nutzen, um daran zu wachsen, andere missbrauchen sie und beteiligen sich nicht an dem kooperativen Spielprozess (CSH 329 – 333). Ebenso wie die Lernenden muss sich die Lehrkraft positionieren und entscheiden, bis zu welchem Grad sie Schüler_innenentscheidungen einbringen lässt (ETN 155 – 158).

Aus den Beobachtungen lässt sich zusammenfassen, dass die Schüler_innen anfangs sehr verhalten mit der Gestaltungsfreiheit umgehen und nur zögerlich zusammenarbeiten. Oft befragen sie zu Beginn eines Spiels die Lehrkraft, ob es erlaubt sei, eine bestimmte Handlung zu vollziehen, einen Konflikt auszutragen oder Impulse zu setzen (TBK 77 – 79). Setzt die Spielleitung Impulse und schlägt vor, dass bestimmte Charaktere zusammenarbeiten oder sich verbünden könnten, erleichtert dies den Schüler_innen, diese Schritte in Zukunft selbstständig zu vollziehen (TBK 80 – 89; TBP1 12 – 21). Auch Verweigerung der Zusammenarbeit wurde vereinzelt beobachtet (TBP 24 – 28; TBA 7 – 19), allerdings war diese temporär, denn nach einem kurzen Gespräch mit der Spielleitung, die ihnen eine *in-game* Auszeit¹¹⁶ gestattete, tauchten sie wieder in das Spielgeschehen ein. Es kann auch sein, dass sich die Schüler_innen nicht verweigern, sondern das Spiel schlichtweg anstrengend finden und deshalb eine Pause brauchen. In Rückmeldungen an die Spielleitung wurde mehrfach erwähnt, dass das fortwährende Improvisieren und Interagieren zwar spannend, aber auch anstrengend sei (TBA 13 – 14).

Physicality

„Sometimes teachers get nervous because some of their good kids all of a sudden are running around like crazy, throwing stuff, and yelling” (SIS 93 – 95)

Neben dem oben ausgeführten Aspekt der Unvorhersehbarkeit müssen die Spielleitungen und Lehrkräfte auch ein bestimmtes Maß an „Chaos“ im Klassenzimmer akzeptieren (DSK 344 –

¹¹⁵ Über die Möglichkeit des Missbrauchs wird in Kapitel 5.3 näher eingegangen.

¹¹⁶ Dies bedeutet, dass die Schüler_innen im Raum blieben und aus dem Charakterverhalten motivierten, dass sie sich an den Rand setzten und das Geschehen beobachteten.

345). Diese Körperlichkeit ist eine Komponente der ganzheitlichen Lernform LARP. Indem die Charaktere Fehler begehen, wie beispielsweise Zeus zu duzen, und die Konsequenzen am eigenen Körper erleben, wenn sie von ihm in die Unterwelt gejagt werden, können Lerneffekte nachhaltiger sein (XKZ 216 – 219). Hierbei hebt Dirk Springenberg hervor, dass Dinge, die miterlebt wurden, anders wiedergegeben werden können als Inhalte, über welche gelesen wurde (DSP 146 – 148).

Zu der kollektiven Erkundung („exploration“, SIS 98 – 99) der Thematik gehört auch die körperliche Erkundung des Raumes sowie die physische Darstellung der Charaktere im Spiel. Dies kommt Kindern entgegen, da sie über viel Energie verfügen (MGM 34 – 36). Außerdem erleben sie das Narrativ mit allen fünf Sinnen, wie zum Beispiel dem Geruchssinn (SIS 60 – 62), was zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Stoff führt: „It’s about telling a story with your whole body and experiencing a story with your whole body“ (SIS 210 – 211). Dinge, die miterlebt werden, können anders wiedergegeben werden als solche, die man nur passiv rezipiert (DSP 146 – 148). Die Beanspruchung aller fünf Sinne, führt zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung des Geschehens. Es fällt dem Spielenden leichter, sich in den Charakter und das Setting hinein zu versetzen, was in der Konsequenz zu Immersion führen kann (SIS 60 – 62).

Die Expert_innen stellten die Bewegung und Unruhe einerseits als kreatives Chaos sowie als Möglichkeit, taktile Dinge zu erforschen (MGM 216 – 219), dar. Andererseits ist es wichtig, Grenzen zu setzen, diese zu respektieren und ein hohes Stressniveau aufgrund von Lautstärke zu vermeiden (CHS 93 – 95). Die Teilnehmende Beobachtung zeigt, dass grenzüberschreitende physische Handlungen wie Sexualität, Bedrängnis oder Kampfhandlungen grundsätzlich durch Metatechniken ersetzt werden. Auch werden die Spielenden vor Spielbeginn deutlich darüber aufgeklärt, welche Aspekte im Spiel als schwierig wahrgenommen werden könnten (TBD 74 – 79). Damit sorgen die Lehrkräfte für die emotionale und physische Sicherheit¹¹⁷ der Spielenden. Bleibt eine solche Aufklärung aus, fallen Spielende möglicherweise aus dem Spielgeschehen heraus. Findet zudem kein Einüben von Techniken statt, wie man das Spiel anhalten oder verlangsamen kann (siehe *LARP Glossar* Anhang I), kann dies zu einem negativen und unter Umständen traumatisierenden Spielerlebnis führen (TBS 49 – 55).

Player safety

„A good way of testing oneself in a safe environment“ (CSH 181 - 182)

¹¹⁷ Das Wort *safety* lässt sich mit Sicherheit nur teilweise übersetzen. In *safety* schwingt auch Geborgenheit mit, wie bei dem Begriff „trygghet“, der im skandinavischen Bildungsdiskurs eine zentrale Rolle spielt.

Viele Expert_innen heben hervor, dass ein Live-Rollenspiel ein geborgenes Lernumfeld bietet. Dazu tragen mehrere Faktoren bei:

- Alle im Raum Anwesenden spielen mit, wodurch es kein unbeteiligtes Publikum gibt (DSN 347).
- Im gesamten Spielprozess ist allen Beteiligten klar, dass die Verantwortung für das Handeln bei den Charakteren liegt, und nicht bei den Spielenden (LKS 238 – 241).
- Zentral für das Erhalten des Rollenschutzes ist das deutliche Markieren, ab wann sich der oder die Spielende nicht mehr in der Rolle befindet. Fehlt dies, finden Schuldzuweisungen auf Spielebene statt und Einzelne müssen sich für ihr Charakterverhalten rechtfertigen (TBK19 21). Dieser Ausstieg aus der Rolle und das Aussteigen müssen geplant werden, da sonst die Zeit hierfür fehlt (TBK 22 – 23).

Gibt das Skript Spielverläufe vor, die möglicherweise von den Spielenden als grenzüberschreitend wahrgenommen werden können, so sind von den Designer_innen Metatechniken einzuführen, die die emotionale und physische Sicherheit der Spieler_innen gewährleisten. Beispielsweise gewährt die Technik *Bowing Out* allen Teilnehmenden die Möglichkeit, sich kurz zu verneigen und die Hand vor die Augen zu nehmen aus dem Spielgeschehen zurückzuziehen (BOK132 – 142). Der Wunsch, sich eine Auszeit zu nehmen, sei legitim und von allen Teilnehmenden zu respektieren, so Björn-Ole Kamm (BOK138 – 142).

Die Zusammenarbeit ist ein maßgebliches Merkmal von EduLARP und ist in allen Phasen kennzeichnend. Sie ist also durch bestimmte Regeln und Metatechniken gekennzeichnet, was die emotionale und körperliche Sicherheit der Teilnehmenden gewährleistet. Dennoch besteht die Möglichkeit für den einzelnen Spielenden, seine eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse einzubringen, was im folgenden Kapitel besprochen wird.

4.1.5.2 Individualisierung

„Ein LARP wird sowohl auf der Gruppenebene als auch auf der des Individuums an die Bedürfnisse und die Geschwindigkeit angepasst.“ (CHS 16 – 18)

In der zitierten Beobachtung von Christine Schmid stellt sie die Möglichkeit der Teilnehmenden dar, sich nach eigenem Ermessen an dem EduLARP zu beteiligen. Für den Einzelnen bedeutet dies, dass er oder sie selber die Entscheidung treffen kann, ob und in

welchem Umfang sie sich an Interaktionen beteiligen will, was auch die Möglichkeit umfasst, dass sich einige ganz aus dem Spiel entfernen können.¹¹⁸ Auf der Gruppenebene kann ein EduLARP insofern angepasst werden, dass zum Beispiel die Gruppeninteressen berücksichtigt werden können. Wenn *Lajvverkstaden Västerås* für eine Klasse ein EduLARP konzipiert, werden die Lehrkräfte stets gefragt, ob es einen Interessensschwerpunkt gibt, den viele in der Gruppe teilen, zum Beispiel Fußball, Harry Potter oder Rap-Musik (FTB 2 106 – 125). Wird dieser Schwerpunkt als Thema oder Motiv in das Design eingeflochten, kann es motivierend wirken. Neben speziellen Interessen kann ein EduLARP auch dem Leistungsstand der Klasse oder Gruppe angepasst werden. Dies bestätigt Casper Skyum Høgh, wenn er berichtet, dass die Lernziele individualisiert werden und sowohl die Gruppe als auch der einzelne Lernende sich nach seinen Interessen und Fähigkeiten gemäß einbringen könne: „You can also individualise your curriculum, [you] have the physical tools to teach and be more inclusive in your teachings.“ (CSH 338 – 340).

Der Aspekt der Individualisierung wird nicht von vielen Expert_innen explizit erwähnt. Dennoch kommt ihm gerade im schulischen Kontext ein hohes Maß an Bedeutung zu. Die Teilnehmende Beobachtung zeigt, wie unterschiedlich die einzelnen Spieler_innen auf ein EduLARP reagieren. Einige Schüler_innen sind begeistert und übernehmen beginnen schon in der Vorbereitungsphase, ihre Rolle zu spielen (TBS 28 – 98). Für andere Schüler_innen dagegen kann es bereits ein großer Fortschritt sein, überhaupt etwas im Klassenzimmer gesagt zu haben. So hielt ein Schüler eine kurze Rede als mittelalterliches Familienoberhaupt, obwohl er nach Aussage der Lehrkraft sonst nie ein Wort im Klassenzimmer sagte (TBA 10 – 14). Dies wurde vom Schüler selber als Erfolg gewertet (TBA 15).

Wie die Daten belegen, finden sich neben intensiven Prozessen der Zusammenarbeit auch Möglichkeiten, wie die einzelnen Teilnehmenden ihre *off-game* Interessen und Fähigkeiten einbringen können. Dabei muss berücksichtigt werden, dass der gespielte Charakter möglicherweise Fähigkeiten besitzt, über die der Spielende nicht verfügt. Dies ist einer der Aspekte, den das folgende Kapitel *Simulation* aufgreift.

4.1.5.3 *Simulation*

Jedes Rollenspiel ist eine Simulation, da man sich so verhält, als ob man sich in einer anderen Situation befindet (vgl. Kap. 2.1.3). Im LARP werden neben dem Schauplatz zusätzlich Rollen

¹¹⁸ Dies kann gerade im Schulkontext Schwierigkeiten mit sich führen, da die Lehrkraft der Aufsichtspflicht nachkommen muss, während die Spielform EduLARP verlangt, dass im Raum nur Spielende anwesend sein sollen.

ausgegeben, nach welchen die Teilnehmer_innen ihre Rollen gestalten können. Das simultane Spiel mit vielschichtigen Spielzielen schafft eine Komplexität, die von vielen Expert_innen diskutiert wird. Auch sprechen einige von ihnen an, dass sich die Lernform der Simulation nicht für alle Inhalte eignet und auch nicht jede_n anspricht. Sie beschreiben die Grenzen von Simulation sowie unterschiedliche Mechanismen, die die physische und psychische *player safety* gewährleisten.

Komplexität

„es gibt viele Probleme zu lösen, wenn man Edu-LARP macht“ ETN 352 – 353

EduLARP stellt aufgrund seiner Komplexität hohe Anforderungen sowohl an die Lehrperson als auch an die Lernenden und strebt zudem häufig vielschichtige Lernziele an. Beispielsweise können mit einem EduLARP sowohl soziale als auch sprachliche und/ oder fachspezifische Lernziele angestrebt werden. Damit können Probleme auf der inhaltlichen, konzeptionellen, sozialen oder praktischen Ebene entstehen. Der Verlauf eines LARPs sei selten geradlinig, sondern wird mitunter als „schräg“ wahrgenommen (ETN 28), was sich auf die Improvisationssituationen und die oben skizzierte Unvorhersehbarkeit bezieht. Es ist nicht vorauszusehen, wie sich gespielte Situationen entwickeln und welche Impulse von den Teilnehmenden ausgehen. In einem beobachteten EduLARP kündigte ein Botschafter an, niemanden mehr in das Tanzlokal hineinzulassen. Dort jedoch war die nächste Szene geplant, so dass die Spielleitung die anderen Teilnehmenden *in-character* dazu motivieren musste, den Botschafter umzustimmen (TBS 211 – 243). Jedoch berichtet Evan Torner, dass man aus Erfahrung lerne, wie EduLARPs didaktisch sinnvoll und für die Lernenden handhabbar eingesetzt werden kann (ETN 24 – 32). Man lerne beispielsweise, Probleme zu lösen, die sich aus körperlichen Inhibitionen oder Behinderungen ergeben (ETN 344 – 355).

Die Konzeption eines didaktisierten EduLARPs für eine Klasse von dreißig Schüler_innen, in welcher jede_r Teilnehmende ein befriedigendes Spielerlebnis, erhalten soll, sei keine leichte Aufgabe, zudem sei der zeitliche und räumliche Rahmen im schulischen Kontext sehr eng (XKZ 91 – 96). Im Spiel können zwischen den Teilnehmenden Konflikte entstehen, die es zwischen den Spielenden mit Hilfe der Spielleitung zu lösen gibt. Von Seiten der Lehrkraft muss man „nicht nur ein guter Lehrer, sondern auch ein guter Spielleiter sein“ (ETN 353 – 354), so Evan Torner. Eine Herausforderung für die Spielleitung ist außerdem, sich bei der Suche nach Antworten zurückzuhalten anstatt, wie im diskursiv-analytischen Unterricht, Referenz und Korrektiv zu sein (DSK 330 – 331).

Die Komplexität des Spiels kann als verwirrend wahrgenommen werden und Dirk Springenberg weist darauf hin, dass jede_r Spielende das LARP anders erlebt (DSK 370 – 372). Bezüglich der angestrebten Lernziele können nur Wahrscheinlichkeiten generiert werden (DSP 36 – 40) und es ist elementarer Bestandteil der Nachbereitung, die unterschiedlichen Spielerlebnisse zu konsolidieren und durch Reduktion die Spielerfahrungen bezüglich der Lernziele zu filtern (TBS 138 - 147). Doch selbst wenn die Spielverläufe der einzelnen Teilnehmer_innen in der Reflexion zusammengefasst werden, berichten einzelne, dass sie frustriert sind ob der Tatsache, dass man das die Handlung nur ausschnittsweise und aus der eigenen Perspektive erfahre und einem viele Dinge entgehen würden (TBM 98 – 104). Eine Lehrkraft sagte reflektierend, sie habe „das Gefühl, dass das Tischtuch immer zu klein ist. Wenn das Spiel im *flow* war, entglitt mir der Fokus. Wenn ich die Lernziele an vorderste Front schob, lenkte ich zu sehr. Mit den ganzen Materialien und Papieren und Requisiten, da verliert man schnell den Überblick“ (TBV 59 – 64).

Grundsätzlich nimmt die Lösung, externe Spielleitungen in die Institution einzuladen, Druck von den Lehrkräften, denn selbst wenn die Lehrkraft LARP-erfahren ist, bedeutet das noch nicht, dass sie auch LARPs selber organisieren kann (MDL 124 – 125; DSN 124 – 126). Führt ein externes Team mit der Klasse das Rollenspiel durch, sind an die Lehrkraft nicht die Anforderungen einer Spielleitung gestellt, womit sich die Komplexität der Aufgaben für diese reduziert. Ob das jedoch sinnvoll ist, kann in Frage gestellt werden, da die reguläre Lehrkraft die sich aus dem Spiel ergebenden Fragen womöglich weniger tiefgreifend thematisiert (MDL 179 – 184).

Grenzen von Simulation

„There are always going to be things that are unrealistic.“ MGM 76

In Simulationen werden durch Verdichtung immer allegorische, unrealistische Elemente dargestellt und selbst bei den auf die Wirklichkeit referierenden Elementen handelt es sich um „die Kopie“ einer Wirklichkeit, „you can’t recreate it perfectly“ (MGM 75). Sehr vorsichtig und detailliert seien in der Reflexion nach dem Spiel die fiktiven von den realen Elementen zu trennen, so David Simkins (231 – 235).

Simulationen bergen die Gefahr, dass Teilnehmende schlussfolgern, etwas tatsächlich erlebt zu haben, das *de facto* nur Teil eines Spiels war: „I’m a little worried about this kind of intense role-playing that we think we have experienced the hard-core reality of something and we haven’t“ (DSK 438 – 440). Die Notizen Teilnehmender Beobachtung bestätigen, dass teilweise

komplexe Sachverhalte simplifiziert werden, ohne dass dies den Teilnehmenden bewusst wäre (TPK 35 – 36). Teilweise wird dies in der Nachbereitung thematisiert, mitunter bleiben die Vereinfachungen aber auch unkorrigiert stehen (TBS 99 – 105).

Nicht für alle und alles geeignet

„Es gibt auch genug Leute, die über eine klassische, frontale Unterrichtsform besser lernen als über eine spielerische Variante.“ BOK 54 – 56

Ein Teil der Lernenden lernt erfolgreich durch LARP, während andere Lernende nicht davon profitieren (BOK 52 – 53; DSK 352 – 355; SIS 31 – 33; SLB 76 – 77). Ragnhild Hutchinson hebt hervor, dass besonders die Schüler_innen, die eine klare und deutliche Struktur der Lernumgebung brauchen, nicht unbedingt angesprochen werden: „It is very bad for the students who need structure“ (RHT 117). Auch bringen die Spieler_innen manchmal viele Emotionen mit, sodass sie sich nicht auf eine emotionalisierende Lernform wie LARP einlassen können (DSP 41 – 42). Insbesondere eigne sich LARP für jene Teilnehmenden, die sich gerne spielerisch und interaktiv einem Gegenstand nähern (MDL 81 – 84) und für Klassen, in denen ein offenes Lernklima und ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler_innen herrscht (RHT 88 – 89). Dennoch sind sich die Expert_innen einig, dass LARP lediglich als „one tool in the teacher’s tool-box“ (DSK 362) wertvoll sei.

Eine Hemmschwelle gegenüber Live-Rollenspielen kann seitens aller Teilnehmenden insbesondere dann zutage treten, wenn noch keine drama- oder theaterpädagogischen Vorerfahrungen vorliegen (BOK 85 – 89; SLB 115 – 118). Es stellt im schulischen Rahmen ein Gegensatz zu den diskursiv-analysierenden Methoden dar und muss deshalb intensiv vorbereitet werden (DSP 74 – 77). Auch das Trennen von Charakterhandeln und Spielerhandeln kann manche Teilnehmer_innen vor Herausforderungen stellen (DSK 150 – 151).

Ein EduLARP kann nicht allen Lernenden gerecht werden: „not every LARP is for everybody, not every classroom-style is for everybody“ (SLB 76 – 77). Das zeigt auch die Auswertung des Pilotprojekts, in welcher fünf Schüler_innen angaben, nichts gelernt zu haben. Auch können nicht alle Themen gleich gut umgesetzt und nicht jedwedes Lernziel angestrebt werden. Vor der Konzeption eines EduLARPs müsse man sich grundsätzlich die Frage stellen, “whether or not you should introduce new content in the game or whether or not you should do a revision of a subject-matter that already exists” (SLB 126 – 129). Mehrere Expert_innen betonen, dass sich EduLARPs weniger für das Einführen neuer Inhalte eignet (z.B. MGM 231 – 233), sondern als Wiederholung, Kontextualisierung und Perspektivierung sinnvoll sei. Soll zum Beispiel in

einem historischen Setting gespielt werden, so kann dieses nur angedeutet und nicht originalgetreu dargestellt werden (BOK 77 – 79). Auch für die Vorbereitung von Prüfungen, bei denen Wissen abgerufen wird, ist EduLARP nur bedingt zielführend (MBZ 24 – 26). In Schulsystemen, die viel Wert auf Bewertung und Beurteilung von Teilleistungen legen, ist der Einsatz von LARP schwierig, da ein „assessment“ während des Spiels nicht möglich ist (MGM 235 – 236). Eine Möglichkeit, das EduLARP auch in die Bewertung mit einzubeziehen ist, die Vor- und Nachbereitung zu bewerten. Wie bei dem Spiel *Model United Nations* der Universität Wien¹¹⁹ könnten Blogbeiträge, Rollenbiographien usw. bewertet werden. Alternativ können Schulaufgaben gestellt werden, in welche die Spielerfahrungen einfließen können. Hierzu äußerte eine Lehrkraft, dass die Texte in Schulaufgaben „umfassender, engagierter und facettenreicher geworden seien“ (TBM 89 – 94).

Fiktion

„You can never re-create, never ever, but you can get a close approximation, which is far more than you can get being a tacit observer.“ (RHT 15 – 18)

In einer Simulation wird versucht eine Situation nachzustellen, um Erkenntnisse über die reale Welt zu gewinnen. Wie im Ankerzitat von Ragnhild Hutchinson beschrieben, geht die Erfahrung der Teilnehmenden durch ihr Mitgestaltungspotential weit über die passive Rezeption hinaus. Damit stellt sich die Frage, welche fiktiven Elemente bewusst integriert werden und welche Aspekte der realen Lebenswelt entnommen sind. Christine Schmid hält es für wichtig, die Fiktion mit der realen Welt zu verknüpfen (CHS 140). Magnar Grønvik Müller beschreibt den Prozess, eine Lebenssituation nachzustellen und einen Aspekt für alle Teilnehmenden bewusst zu verändern. Wie verändert sich der Verlauf der Dinge, wenn an einer Schraube gedreht wird? Darüber kann dann in der Reflexionsphase diskutiert werden und es können Rückschlüsse darauf gezogen werden, was in der Lebenswirklichkeit geschehen würde, wenn man die gleichen Aspekte verändern würde: „What if we change this part of the world, and then we try to play it out. And then you see, oh, that happened, and then you can extrapolate from that experience“ (MGM 49 – 51).

Viele Expert_innen sprechen gesellschaftliche Systeme oder Fragen an, die aus der realen Lebenswelt in ein fiktives Rollenspiel eingebettet werden. Beispielsweise kann das Thema *Macht, Machtstrukturen und Widerstand* erforscht werden: „One of the things that LARP can

¹¹⁹ <http://www.afa.at/vimun/index.html>

do is teach people how to effectively use social action against power. Use their power against power” (DSK 388 – 389). EduLARP wird das Potential zugesprochen, die Teilnehmenden für gesellschaftlich relevante Themen zu sensibilisieren. Hier zeichnen sich zwei unterschiedliche Positionen ab: Einerseits kann man durch Emotionalisierung die Spielenden für Themen sensibilisieren, die sonst nicht in ihrem Interessensbereich liegen (DSP 71 – 93). Andererseits kann es als sinnvoll erachtet werden, Themen zu wählen, die ohnehin bereits in ihrem Interessensfeld liegen (XKZ 109 – 113). Im ersten Fall können beispielsweise innerhalb eines Narrativs bestimmte Schwerpunkte gesetzt werden, die dann durch Erstellung des Lebensweltbezugs interessant werden: Dieter Simon beschreibt das LARP *Die Räuber* nach Schillers Drama als überwiegend gesellschaftskritisch und der Aspekt von Verhältnissen zwischen Adligen und einfachem Volk habe sich als roter Faden durch die gesamte LARP-Freizeit gezogen. Dies haben die Teilnehmenden als spannend empfunden (DSN 218 – 221) und indem die damaligen Verhältnisse reflektiert und die heutigen diskutiert werden, können junge Menschen zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erzogen werden (MDL 150 – 154). Die zweite Möglichkeit, Themen zu wählen, die den Teilnehmenden wichtig sind, findet sich im *Nordic LARP*. Kristina Leiboldt berichtet, dass beispielsweise durch ein LARP zum Thema *Flucht und Asyl* über soziale Gerechtigkeit diskutiert werden kann und darüber, was mit Menschen, die abgeschoben werden, passiert (TLP 154 – 156). David Simkins führt von der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen weiter hin zu Veränderung der Machtverhältnisse (DSK 388 – 389). Es sei, so Simkins, grundsätzlich sinnvoll, das experimentelle Lernen erst im Spiel zu vollziehen und dann in einer realen Lebenssituation, die keinen Rollenschutz bietet (DSK 409 – 412).

Vor dem Spiel sind seitens der Spielleitung und der Designer Überlegungen bezüglich des Lebensweltbezugs bestimmter Elemente anzustellen. Es muss den Teilnehmenden klar sein, was hier dargestellt wird: Magnar Grønvik Müller beschreibt ein Spiel, in welchem die Strukturen und Prozesse innerhalb IT-Unternehmen simuliert werden sollten. Da die Teilnehmenden damit jedoch nicht vertraut waren, funktionierte das Spiel nicht und das Setting musste in eine Schule verlegt werden (MGM 115 – 119). Entscheidet man sich einen Lebensweltbezug herzustellen, der in ein bestehendes Interessensfeld der Lernenden fällt, muss die Zielgruppe genau betrachtet werden. Die Einbringung der Lebensrealität und des Gesellschaftsbezugs hängt also in hohem Maße von der Zielgruppe und den Lernzielen ab. Stehen die Teilnehmer_innen beispielsweise unter dem starken Einfluss von negativen Machtverhältnissen, könnten sie die Darstellung einzelner Aspekte dieser Lebensrealität als übergriffig oder konfliktauslösend empfinden (LKS 186 – 190). In einem solchen Fall wäre es

sinnvoll, LARPs zu spielen, die durch „Urlaub im Kopf“ (LKS 190) weit weg von der Lebensrealität führen. Da die Frage der Identitätsfindung für viele Jugendliche zentral sei, könne man solche Fragen, die sie sich im realen Leben stellen, im Spiel auf unterschiedliche Art und Weise beantworten (CSH 248 – 251). Ähnlich argumentiert auch Xaver Kurz, wenn er beschreibt, dass er mit dem Lernziel fremdsprachliche Förderung und Landeskunde Kalifornien das Spiel in Hollywood ansiedelt und nicht auf den Feldern illegaler mexikanischer Erdbeerpflücker, da dies zu weit von der Lebensrealität 14-Jähriger Lernender entfernt sei (XKZ119 – 113).

Nachdem in diesem Kapitel die Grenzen von Simulation fokussiert wurden, beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel mit der Emotionalisierung, die ein EduLARP kennzeichnet, und die Immersion, zu welcher ein Sich-Hineinversetzen führen kann.

4.1.5.4 *Emotionalisierung und Immersion*

„Emotionen sollen erzeugt werden, das ist ja das Ziel.“ DSP 273

Dirk Springenberg hebt wie viele andere Expert_innen hervor, dass während des Spielens Emotionen erzeugt werden sollen. Dies geschieht vor allem durch das Erleben der Handlung aus der Ich-Perspektive, der „first-person perspective“ (SLB 150). Die emotional aufgeladenen Beziehungen unter den Charakteren tragen neben dem Erleben der Gefühlswelt des eigenen Charakters zur Immersion (siehe *LARP Glossar* Anhang I) bei (DSK 99 – 110). Bereits im Spieldesign soll angelegt sein, dass sich die Teilnehmenden durch Immersion auf die Gefühls- und Gedankenwelt ihrer Charaktere einlassen: „LARP is stated to be experienced from the inside. What’s important in LARP is what you feel, and what you think in-character“ (SIS 204 – 205). Dies wird auch als eine Stärke dieser Lernform gesehen (DSP 135). Wenig zugängliche Themen können durch die Emotionalisierung erfahren (SLB 73 – 76) und in ein Narrativ eingebunden werden (DSP 154 – 157). Dies kann zulasten der realistischen Darstellung geschehen, denn mitunter wird Faktenwissen dem Erleben und Erfühlen von Situationen untergeordnet (BOK 79 – 82). So sind in den EduLARPs von *Lajvverkstaden*, die im Mittelalter verortet sind, die Mädchenrollen denen der Jungenrollen gleichgestellt (FTB1 89 – 105). Damit eröffnen sich ihnen gleich viele Spielmöglichkeiten und ein Handlungsspielraum, der Erfahrungen zulässt, die wiederum Emotionen auslösen. Damit wird ein entscheidendes Merkmal der damaligen Gesellschaft nicht abgebildet, was jedoch zuvor mit den Schüler_innen besprochen wird (FTB1 105 – 110).

Die Erfahrung der Expert_innen zeigt, dass Lernende durch Emotionalisierung Texte besser verstehen können (ETN 176 – 180) und dass Zugänge zu Themen geschaffen werden, die den Teilnehmenden bisher nicht zugänglich waren (XKZ 60 – 62; BOK 79 – 82). Durch Emotionalisierung sei es möglich, einen anderen Bezug zu der Thematik aufzubauen, was Magnar Grønvik Müller aus eigener Erfahrung ableitet: „My experience is that if I am emotionally connected to something, if something emotionally is important to me, it’s much easier to learn and to remember and it’s much more interesting to read more” (MGM 207 – 209). Larson Kasper führt das Beispiel eines EduLARPs an, in welchem die Charaktere in Unwissenheit sind, ob sie mit HIV infiziert sind. Durch das Spielen der Charaktere werden die Teilnehmer_innen für die Thematik und die Implikationen der Krankheit sensibilisiert (LKS 206 – 209).

Berichtet man Personen, die mit EduLARP nicht vertraut sind, von dieser Lernform, assoziieren diese LARP mit dem *Stanford Prison-Experiment* und fragen, ob starke Emotionalisierung und damit intensive Immersion die Teilnehmer_innen zu Handlungen verleiten kann, die ihnen selber oder anderen schaden könnten (FTB3 14). Auf diesen Aspekt angesprochen, kennt keiner der Expert_innen eine solch starke Reaktion von EduLARPs (SIS 114; SIS 120 – 121; CHS 106 – 108), viele heben aber hervor, dass die emotionale Sicherheit der Teilnehmenden wichtig sei (BOK 100 – 102). Wichtig sei daher, so Mads Lunau, dass man die Teilnehmenden eines EduLARPs auch nicht zu sehr in den Zustand tiefer Immersion hineinführe. Diese könne auf Freizeit-LARPs gesucht werden, sollte aber nicht im schulischen Kontext von einer Spielleitung vorgesehen werden (MDL 198 – 201). Den Grad der Immersion sollen in einem EduLARP zu jedem Zeitpunkt die Teilnehmenden selbst bestimmen, diese sollen aber nicht so tief gehen können, dass die emotionale Sicherheit des oder der Spielenden gefährdet sei (MDL 223 – 226). Daher schlägt er den oben genannten kontinuierlichen Wechsel zwischen Spiel und traditionellem Unterricht vor („incremental“), um die Spielphasen nicht zu intensiv werden zu lassen (MDL 187 – 188). Casper Skyum Høgh bestätigt als ehemaliger Schüler der *Østerskov Efterskole*, dass bei den in der Schule gespielten LARPs eine unkontrolliert tiefe Immersion nicht stattfindet, da das Bewusstsein für den schulischen Kontext stets präsent sei: „Usually at the school, we’re very aware of what’s happening and the contexts we’re doing this in” (CSH 140 – 141).

Die Implementierung einer emotionalen Ebene wird unter Expert_innen kritisch diskutiert. Wie von David Simkins dargestellt ist die Ausbildung sozialer Kompetenzen sehr effektiv – wofür diese dann eingesetzt werden, entziehe sich jedoch der Lehrkraft: „Powerful social skills that can be used negatively” (DSK 281). Geübte Kompetenzen sowie erworbenes Wissen können

sogar für kriminelle Zwecke eingesetzt werden (DSK 279 – 291). Es könnten sich Möglichkeiten zum Missbrauch öffnen und Teilnehmende können sich an Aggression und Gewalt gewöhnen, wenn dies übermäßig und unreflektiert im Spiel eingesetzt wird (DSP 386 – 389). Daher sei es wichtig, so Dieter Simon, stets auf altersgerechte Konzeption zu achten und den entwicklungspsychologischen Hintergrund zu berücksichtigen (DSN 112). Auch besteht die Möglichkeit, dass Charaktere Handlungen aneinander vollziehen, die den Spielenden unangenehm sind, aber im stark emotionalisierten Zustand dennoch ausgespielt werden. Deshalb legen die Expert_innen Wert auf die sorgfältige Einführung von Spielmechanismen und Freiwilligkeit der Teilnahme (FT4 166 - 198). Doch nicht nur von Spielerseite, sondern auch seitens der Spielleitung ist Missbrauch möglich, indem beispielsweise einzelnen Spieler_innen die Möglichkeit zum aktiven Spiel verwehrt wird, indem ihre Charaktere verhaftet werden (FT4 82 – 89). Die Teilnehmenden begeben sich in ein Vertrauensverhältnis, indem sie sich von der Spielleitung anleiten lassen und vertrauen darauf, dass für die emotionale und physische Sicherheit gesorgt ist. Daher lassen sich manche EduLARPs nicht mit Schulkassen umsetzen, da die Mechanismen manipulativ sind (DSP 458 – 470).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich ein EduLARP durch intensive Interaktion unter den Teilnehmenden auszeichnet. Die Teilnehmenden müssen aufeinander eingehen und Impulse aufgreifen, da sonst kein Spiel zustande kommt. Allerdings wird der Verlauf des Spiels dadurch unvorhersehbar. Dies wiederum generiert die Möglichkeit für den einzelnen Lernenden, sich nach seinen Interessen und Fähigkeiten einzubringen und sich von seinem persönlichen Niveau aus weiterzuentwickeln. Beim LARP handelt es sich um eine Simulation, in welcher die Teilnehmenden einen fremden Charakter gestalten. Die Spielform eignet sich nicht für alle Themen und auch nicht für jede Gruppe und jede_r Lerner_in. Besonders wichtig ist es, deutlich zu kennzeichnen, welche Elemente der erzählten Geschichte fiktiv sind und welche sich auf tatsächliche Gegebenheiten beziehen. Des Weiteren ist bei einem EduLARP ein gewisses Maß an Emotionalisierung gewollt. Einige der Expert_innen sind jedoch der Meinung, dass dieses nicht zu einer tiefen Immersion in den Charakter führen sollte, da dies in der Schule nicht aufgefangen werden kann. Daher schlägt Mads Lunau einen konstanten Wechsel von Spiel-, Reflexions- und Erarbeitungsphasen vor, die er „incremental“ nennt. Nach diesen Methoden Überlegungen werden im folgenden Kapitel jene Aspekte aus dem Datenkorpus extrahiert, die sich mit der praktischen Umsetzung befassen, wie zum Beispiel dem Design, der Rollenverteilung und dem Spielverlauf.

4.1.6 Praktische Überlegungen

Nachdem in den vorherigen Kapiteln Lernziele und methodische Überlegungen beschrieben wurden, beschäftigen sich die nachfolgenden Ausführungen mit den praktischen Aspekten der Planung, Konzeption und Umsetzung eines EduLARPs, angefangen bei Design über Materialerstellung bis hin zu Spieldurchführung mit dazugehöriger Vor- und Nachbereitung. Vorab werden jene Daten zusammengestellt, die sich auf den Aufwand, ein EduLARP zu planen und durchzuführen, beziehen.

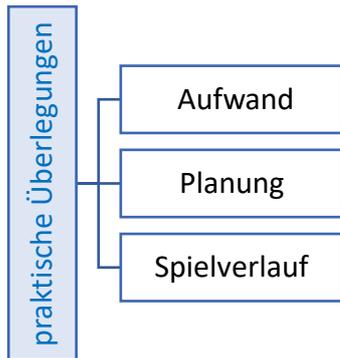


Abbildung 29: Strukturbaum praktische Überlegungen

4.1.6.1 Aufwand

„Ja, es muss sehr gut vorbereitet sein. Schwierig, aber möglich.“ (BOK 155)

Das Erstellen des Skripts und das Schreiben der Rollen und des Rollengeflechts erfordern eine intensive Auseinandersetzung mit der Methode und sind daher sehr zeitaufwändig (ETN 191 – 193; RHT 92 – 93). Das Spiel an sich kann unter Umständen weniger zeitaufwändig sein, wenn man mit dem Format der *Black Box* LARPs¹²⁰ arbeitet, wo Setting und Requisiten nur angedeutet werden (MGM 258 – 259). Magnar Grønvik Müller verweist auf den straffen Zeitplan, der in Schulen herrsche (MGM 183 – 194), was wenig Raum für das Ausprobieren neuer, aufwändiger Lernformen lässt. Daher wählen Lehrkräfte oft andere Methoden oder Lernformen: „Das Problem ist, Edu-LARP ist immer enorm aufwändig. Du wirst immer eine andere Methode finden, die mit weniger Geld, mit weniger Arbeit und weniger Aufwand zu machen ist.“ (MBZ 13 – 14). Die Arbeit steckt jedoch nicht nur konkret in der Vorbereitung, sondern, falls EduLARP noch nicht bekannt ist, auch im Erlernen der Methode. Sie muss durchdrungen und mit Ihren Herausforderungen und Schwierigkeiten verstanden werden, nur dann kann die Lehrkraft die Lernenden durch EduLARP zu den Lernzielen führen (SIS 87 – 89).

¹²⁰ Die unterschiedlichen LARP-Formen werden in Kapitel 2.3.3 und 2.3.4 vorgestellt.

Es stellt sich also die Frage, ob der große Aufwand in Relation zu dem zu erwarteten Ergebnis steht. Lehrkräfte, die nicht selber LARPer_innen sind, seien sich der Lernwirksamkeit von EduLARP nicht sicher, weil ihnen die Methode nicht vertraut ist (MGM 183 - 194). Auch reicht die Spielerfahrung von LARPer_innen meist nicht aus, um ein gutes EduLARP Design zu kreieren (TBK 21 – 25). Vielmehr bedarf es eines umfassenden Verständnisses der fachlichen Inhalte und der Rahmenbedingungen. Auch sollten die gewöhnlichen Arbeitsformen der Institution bekannt sein, damit an Bekanntes angeknüpft werden kann (FTB5 74 – 87).

Die Expert_innen sehen den Mehrwert von EduLARP und damit die Rechtfertigung des hohen Aufwands in der Nachhaltigkeit und der in Kap. 4.1.4 zusammengetragenen Auswirkungen, so dass David Simkins zusammenfasst: „I believe in the power, in the efficacy of EduLARP in the normal curriculum“ (DSK 336 – 337). Da die Methode einzigartig und lernwirksam ist, aber Lehrkräften unbekannt und in der Konzeption aufwändig, macht Dirk Springenberg den Vorschlag, in Analogie zu Theaterpädagog_innen LARP-Pädagog_innen auszubilden. Diese würden über die zeitlichen und methodischen Ressourcen verfügen, um das EduLARP zu konzipieren und durchzuführen (DSP 314 – 316). Als solche LARP-Pädagogen (*lajvpedagoger*) bezeichnen sich unter anderem die Mitarbeiter_innen der *Lajvverkstaden* in Schweden (FTB18 8).

Sollte die Lehrkraft nicht auf extern designte Spiele zurückgreifen, sondern selber das EduLARP konzipieren, hat dies den Vorteil, dass sie passgenau auf zuvor behandelte Inhalte aufbauen kann (FTB18 6). Auch kennt die Lehrkraft die sozialen Dynamiken und Persönlichkeiten der Lernenden, was bei der Rollenzuordnung helfen kann (FTB18 17). Bezüglich des großen Aufwands lässt sich argumentieren, dass ein einmal konzipiertes EduLARP leicht an neue Gruppen angepasst und das erstellte Material erneut genutzt werden kann (MDL 171). Des Weiteren deuten Beobachtungen von Expert_innen darauf hin, dass die Lernenden den Aufwand der Lehrkraft würdigen und intensiver und hingebungsvoller als in üblichen Lernsituationen arbeiten (RHT 166 – 171), was wiederum positive Auswirkungen auf das schulische Miteinander hat (FTB18 22 - 25).

4.1.6.2 Planung und Durchführung

Wie bereits in Kapitel 4.1.2 dargestellt, besteht ein EduLARP aus drei Teilen: Einer einführenden Vorbereitung, auch Workshop genannt, dem Spiel selbst sowie der Reflexion und dem emotionalen *Debrief*. Da sich die vor- und nachbereitende Rahmung an dem Spiel orientiert, wird das Skript für diese Spielphase in der Regel zuerst von der Lehrkraft oder einem Designer oder einer Designerin entworfen. Die Expert_innen äußern sich neben der

Plotgestaltung auch zu Kostümierung und Rollenverteilung. Die Rahmenbedingungen sind bei dem Design ebenso zu berücksichtigen wie die Zielgruppe. Es stellen sich beispielsweise Fragen nach dem zeitlichen Rahmen für das Spiel (RHT 181 – 183), dem Wissensstand sowie gegebenenfalls den Sprachfertigkeiten der Gruppe (SIS 154 – 156). Bei dem Design ist auch das Alter nicht nur in Hinsicht auf Komplexität und Inhalte zu bedenken, sondern auch daraufhin, dass Teilnehmende, die sich in der Pubertät befinden, möglicherweise Schwierigkeiten haben sich in ein Rollenspiel zu begeben (MGM 155 – 160).

Skript

„*Du brauchst immer den Lebensweltbezug.*“ (DSP 162)

Die Plotgestaltung eines EduLARP ist die erfahrbare Form bestimmter Inhalte (ETN 205 – 207) und orientiert sich an den Lernzielen sowie der Gruppe. Festgelegt werden die Charaktere, das Setting (*scenario*), die Welt und die Regeln sowie Metatechniken (TPK 17 – 19). Damit muss zu Anfang die grundsätzliche Entscheidung getroffen werden, wie die Gewichtung von Charakter und Inhalt (*content*) gestaltet wird (SLB 118 – 120). Diese Entscheidung hängt maßgeblich davon ab, ob die Gruppe bereits über Vorwissen verfügt oder ob das Spiel den Auftakt in eine neue Lerneinheit darstellt (DSN 116 – 118). Es müssen viele Parameter aus dem in Kapitel 2.4.3 beschriebenen *Mixing Desk of EduLARP* festgelegt werden. Je nach Gewichtung sind manche Elemente des EduLARPs eher dem *Forumtheater* oder der Projektarbeit ähnlich (FTB5 34 – 41). In den ersten konzeptionellen Überlegungen wird auch festgelegt, wie viel Gestaltungsspielraum die Teilnehmer_innen bekommen (BOK 195 – 196). Es muss dabei die Möglichkeit berücksichtigt werden, dass einzelne diese Freiheit nicht zur Spielgestaltung verwenden, sondern sich aus dem Spiel entfernen (CSH 329 -333).

Der von Dirk Springenberg im Ankerzitat geforderte Lebensweltbezug (DSP 162) wird übereinstimmend mit meinen Beobachtungen auch von den Teilnehmer_innen selber hergestellt, selbst wenn dieser Bezug im Skript nicht angelegt ist. Diesen Eindruck legt ein Beispiel aus *Abenteuer auf dem Olymp* zu griechischer Mythologie nahe: Eine der Aufgaben im zusammenfassenden Workshop war es, die Zukunft eines Halbgottes zu skizzieren. So erläuterte ein Teilnehmer, der von ihm gespielte Halbgott habe die Wünsche Zeus‘ nicht erfüllt und lebe deshalb nicht auf dem Olymp, sondern in der Großstadt, wo er von Hartz IV lebend seine Familie versorgen müsse (TBO 28 – 30). Unter Einbeziehung der Lebenswirklichkeit können LARPs konzipiert werden, die nahe am Schulsetting und nahe am Schüler-Ich stattfinden (XKZ 106 – 109). Ebenso wichtig ist es aber auch, diese Lebenswelt zu verfremden,

damit die Gruppe ein „social alibi“ (MGM 146 – 250) bekommt, das die spielerischen *in-character*-Handlungen legitimiert. Das Setting, das in dem verfremdeten Klassenzimmer angedeutet wird, hilft außerdem, sich an das Gespielte und Erlebte zu erinnern (DSP 84 – 87, RHT 181 – 183). Gerade bei tabuisierten oder politisch unerwünschten Themen können Verfremdungsmechanismen greifen. Auf der Knotenpunkt-Konferenz 2018 wurde ein LARP beschrieben, bei dem das Thema Sexualität und Verhütung an sich nicht offen angesprochen wurde, sondern es wurde ein Setting geschaffen, das durch die Verlegung auf andere Planeten vordergründig sehr weit von der Lebensrealität der teilnehmenden Schüler_innen entfernt war. Doch die ausgespielten Konflikte kreisten das Thema ein und brachten unterschiedliche Positionierungen zutage (TPK 270 – 310). Ebenfalls im Zuge der Konzeption sei es wichtig, die Zielgruppe im Auge zu haben und Szenen anzulegen, die für die Altersgruppe spielbar sind (DSN 262 – 263). Unter Umständen müsse man bei Literaturvorlagen Szenen herausnehmen und nur die umsetzbaren im Skript lassen, so Dieter Simon (DSN 262 – 263). Auch Verfremdungseffekte können die Sicherheit der Spielenden gewährleisten: Die bewusste Verlegung der zu spielenden Thematik in ein Fantasy-Setting, wie zum Beispiel eine Vampir-Schule, schaffe Distanz zwischen Spielgeschehen und Spielenden (SLB 192 – 200). Finden Themen wie Ausgrenzung oder Mobbing auf einem anderen Planeten statt, habe man weniger Angst sich ihnen zu nähern und man traue sich auch Dinge zu verbalisieren, die man sonst lieber nicht anspricht: „it makes it a little bit less scary“ (SLB 199), so Sarah Lynne Bowman. Beobachtet wurde, dass viele Designer_innen die Spannbreite zwischen *playability* und *plausibility* als zentrale Herausforderung empfinden (TPK 312 – 327). In historischen Settings sollte beispielsweise Spielenden aller Geschlechter ein gleiches Maß an Gestaltungsspielraum zugestanden werden, auch wenn dies nicht den damaligen Verhältnissen entspricht. Außerdem muss das Spiel so konzipiert werden, dass es altersgerecht ist (DSN 112) und sowohl jene anspricht, die gerne spielen, als auch diejenigen, die sich eher zurückhalten wollen (XKZ 89 – 91).

Durch die Festlegung eines Settings und das Festlegen von Konflikten unter den Charakteren haben die Spielleitungen großen Einfluss auf den Spielverlauf (DSP 438 – 440). Das Skript darf nicht mit Spielimpulsen überladen werden, da die einzelnen Erzählstränge sonst zu kompliziert werden (DSP 159 – 162). Es kann sinnvoll sein, bekannte Sozialformen des alltäglichen Unterrichts wie Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle usw. in das Design zu integrieren und durch einen fiktiven Rahmen als Rollenspiel zu gestalten (SLB 49 – 51). Abwechslungsreiche Sozialformen wurden in der Auswertung gespielter LARPs von den teilnehmenden Studierenden als motivierend erwähnt: „Super, dass wir mal alleine, mal in Gruppen und mal

in Partnerkonstellationen zusammengewürfelt wurden. Da hatte man immer neue Gegenüber und es wurde nie langweilig.“ (TBP1 23- 24).

Im Skript sollten Ziele des Spiels auf unterschiedlichen Ebenen des narrativen Rahmens angelegt werden, sodass jeder Charakter einen Erfolg bezüglich des Spielziels verzeichnen kann (TBK 37 – 40). So kann beispielsweise im *Pompeji*-LARP ein Spielziel sein, in Pompeji einen florierenden Tuchhandel aufzubauen, was durch die erzwungene Flucht vereitelt wird. Dennoch kann der Charakter ein Spiel auf der Gruppenebene umsetzen und einem Sklaven zur Freiheit verhelfen (TBP3 35 – 38). Das Ende sollte durch einen klaren Endpunkt markiert werden, an dem eine Entscheidung steht (DSK 100 – 103). Selbst wenn es schwer ist, diesen Schluss zu markieren, weil sich eventuell nicht alle Erzählstränge aufgelöst haben, sollte dies trotzdem vollzogen werden, da eine Nicht-Entscheidung negativere Konsequenzen für die Charaktere hätte (DSK 100 – 103). Auch sollte das Ende für Schulklassen oder Gruppen, in welchen nicht alle Teilnehmenden freiwillig spielen, grundsätzlich positiv sein, damit die Kinder oder Jugendlichen die Spielerfahrung positiv belegen (DSN 193 – 195).

Kostüme und Raumgestaltung

„They should feel like they travelled in time or travelled to another world.“ (SIS 54 – 55)

Teilnehmende und Expert_innen erachten es für wichtig, das äußere Erscheinungsbild der Dinge zu verändern, um den Unterschied zwischen gespielter Geschichte und realer Welt zu markieren. Die Verfremdung kann einerseits durch die Raumgestaltung stattfinden, andererseits durch die Kostümierung der Teilnehmenden. Je mehr Dinge verfremdet werden, umso größer ist einerseits der Aufwand, andererseits aber auch die Annäherung an ein 360-Grad-Setting, welches Immersion begünstigt.

Christine Schmid berichtet bezüglich der Kostüme, dass es insbesondere für Jugendliche sehr wichtig ist, sich über ihre Kleidung auszudrücken (CHS 81 – 82). Dies bestätigt der Wunsch einer deutschen Schüler_innengruppe, sich intensiv mit der Kostümgestaltung auseinanderzusetzen (TBO 28). Wie in anderen drama- und theaterpädagogischen Methoden können Kostümteile die Distanz zwischen Spielendem und Charakter verringern und den Prozess unterstützen, sich in diesen hineinzusetzen (FTB16 59 – 64). In einem EduLARP, das die Konferenz unterschiedlicher Planetenvertreter auf der Erde inszenierte, bekamen die Außerirdischen jeweils eine Krawatte, um die Formalität der Zusammenkunft anzudeuten, und einen Einweg-Maleranzug, um wie Astronauten weiß gekleidet zu sein. Die Lernenden fanden die Kostümierung zwar vorerst befremdlich, individualisierten sie dann aber mit Schmuck aus

Alufolie. So schrieb eine Teilnehmerin eines EduLARPs als Rückmeldung über das Spiel: „Alle weiß mit silber, das war mega. So könnte außerirdisches Leben wirklich aussehen ☺“ (TBI 44 – 46). Um den Aufwand gering zu halten, können wie in *Ausbruch des Vesuv* (3) nur weiße Stoffstreifen ausgeteilt werden, die die Teilnehmenden symbolisch als Kopfband (Gladiator), Verband an der Hand (ebenfalls Gladiator), als Taillenschmuck (Kauffrau) oder Windel (Kind) gestalteten (TBP3 29 – 35). Trotz vergleichsweise wenig Kostümierung half es den Teilnehmenden, sich in die Rolle hineinzusetzen und die Charaktere auszugestalten.

Die Raumgestaltung hängt von den Rahmenbedingungen ab, da nicht alle Lehrkräfte den Unterricht ins Freie oder in ein Museum verlegen wollen, können oder dürfen. Da viele Freizeit-LARPs im Freien stattfinden, gestalten Designer_innen auch EduLARPs in Wald oder Parks. Diese Räume können zwar kaum verfremdet werden, bieten aber durch physische Distanz zum Klassenzimmer die Möglichkeit, sich von den Alltagsrollen der Schulumgebung zu lösen (FTB16 54 – 58). Wird im Klassenzimmer oder im Schulgebäude gespielt, ist es üblich, die Alltagsgegenstände, wie Schultensilien oder persönliche Gegenstände, wegzuräumen. Damit wird die Gruppe im Prozess unterstützt, sich in ihre Rollen und damit die Fiktionalität des EduLARPs zu begeben (FTB16 58 – 64). Wie oben beschrieben sind *Black-Box*-Formate dazu geeignet, durch Andeutungen die Räume als Setting zu gestalten. Das vorhandene Inventar wie Tische und Stühle kann umgebaut werden und wie in *Ausbruch des Vesuv* (1 – 3) als Behausungen der einzelnen Familien dienen (TBP1 15 – 19). Auch kann Kreppband oder Klebeband verwendet werden, um Raumtrennungen zu symbolisieren. Beispielsweise wurde in *Angeklagt* mit Kreppband-Streifen an Wand und Boden geklebt, um Gitterstäbe und damit einen Kerker zu symbolisieren (TBA 8 – 14).

Das Desiderat von Verfremdung und Ausschmückung, wie er von Siri Sandquist im Ankerzitat formuliert ist, drücken auch die Schüler_innen aus. Als Verbesserungsvorschläge und Wünsche für zukünftige EduLARPs zeigt die Evaluation des Pilotprojekts den mehrfach den Wunsch nach mehr Kostümierung (vier Nennungen, PTB5 42 – 44).

Materialgestaltung

„*You have to give them their character, it should be easy readable, it should be easy to do, easy to understand.*“ (RHT 184 – 185)

Für ein EduLARP müssen als Material ein Skript für die Spielleitung und die Rollen für die Teilnehmenden bereitgestellt werden. Unter Umständen werden die Rollen auch von diesen selbst mitgestaltet. Daneben gibt es noch Spielimpulse, die in Form von Requisiten oder

Aufgabenblättern, Postkarten und Texten an die Teilnehmenden *in-game* ausgegeben werden. Schließlich muss auch Material für die Vor- und Nachbereitung sowie eine Evaluation nach Spielende bereitgestellt werden. Ist die Spielleitung extern, kann der Lehrkraft Zusatzmaterial in Form eines *teaching-plans* übergeben werden, in welchem Vorschläge gemacht werden, welche der Lehrer die LARP-Einheit in die übergreifende Unterrichtseinheit integrieren kann (SIS 156 – 148). Für das Pilotprojekt wurde aus diesem Grund ein Portfolio erstellt, welches den Lehrkräften nach Durchführung des EduLARPs zur Verfügung gestellt wurde.

Da der darzustellende Charakter von besonderer Bedeutung für die Teilnehmenden ist, sollte dieses Material, wie im Ankerzitat von Ragnhild Hutchinson beschrieben, leicht zu verstehen und einfach formuliert sein (RHT 184 – 185). Komplex strukturiertes, unverständliches Rollenmaterial führt zu Frust und Überforderung (TBS 20 – 23). Auch Gegenstände oder ausgegebenes Material, die nicht allein die Rolle betreffen, sondern das Spiel allgemein, können unverständlich oder derart komplex sein, sodass sie das Spiel bremsen und die Spielenden aus der Rolle fallen (TBS 23 – 26). Ist die Spielsprache die noch zu entwickelnde Zweit- oder Drittsprache der Lernenden, sollten die Spielimpulse eher über Symbole kommuniziert werden, die allen Teilnehmenden intuitiv zugänglich sind. In dem EduLARP *Helden* drückte ein Teilnehmer aus, dass er zwar „nicht immer wusste, was [er] sagen sollte, aber immer klar war, was zu tun“ war (TBH 12).

Dem Material, das im Spiel zum Einsatz kommt, muss in jedem Fall eine Funktion zukommen, da es in das Spiel mit einbezogen werden soll. Allerdings ist zu beachten, dass das gewählte Material oder die Gegenstände nicht im Alltag der Spielenden verankert sind. Je mehr ein Gegenstand in den realen Alltag der Spielenden eingebunden ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Spielenden aus dem Charakter heraustreten und sich als Spieler-Ich verhalten. Deutlich zu beobachten war dies beim Einsatz von Handys, die für ein LARP an einem Gymnasium eingesetzt werden sollten, um in der Rolle als Agenten Beweise zu Sammeln und Tonaufnahmen zu machen. Die meisten Teilnehmenden legten ihre Rollen ab und beschäftigten sich auf vielfältige Weise mit den Mobiltelefonen (TBK 78 – 84).

Die Beobachtungen lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Einbeziehung vieler Sinnesebenen den Teilnehmenden erleichtert, sich auf das Spiel einzulassen (TBP1 22). In dem EduLARP *Intergalaktische Union* gab es Getränke und kleine exotische Knabbereien, was den Teilnehmenden vielfältige Spielimpulse lieferte (TBA 44). In einem anderen wurde mit einer Sprühflasche Wasser auf die Haut der Spielenden gesprüht (TBP3 15), wovon eine Teilnehmerin in der Reflexion sagte, es habe sie „richtig tief in die Rolle eintauchen lassen, und auf einmal waren [trotz meiner geschlossenen Augen] alle Sinne ganz wach“ (TBP3 44 –

48). Musik kommt zum Einsatz, um eine bestimmte Stimmung zu evozieren oder einen Szenenwechsel einzuleiten (TBI 110 – 115). In einem anderen Spiel ertönt von Tonspuren Kettengerassel in einem mittelalterlichen Kellerverlies (TBA 71) oder die Stimme eines intergalaktischen Bordcomputers (TBI 71 – 72).

Rollenverteilung

„Alle Beteiligten [müssen] mitlarpen, Begleiter, Eltern, Beobachter.“ (DSN 11 – 12)

Wie hier von Dieter Simon im Ankerzitat dargestellt, hat es sich bewährt, dass alle Anwesenden *in-character* an dem Spiel teilnehmen. Auch die Lehrkräfte sollen, sofern sie nicht die Spielleitung sind, Teil des Spielgeschehens sein, damit sie die Erfahrung der Schüler_innen teilen (SIS 167 – 169). Die Altersunterschiede in der Gruppe, die sich möglicherweise zwischen Spielleitung und Lernenden ergeben, können dabei eine positive Auswirkung auf die Spieldynamik haben, so Matti Nuut (MTN 33 – 35; MTN48 – 49). Die Rollen sollten so besetzt werden, dass Teilnehmende mit Führungspersönlichkeiten oder extrovertiertem Charakter Rollen bekommen, in welchem sie diese Wesenszüge auch ausspielen können (DSN 319 – 312; MDL 163 – 165). „Wenn man es schafft, die Coolen einzufangen und dafür zu begeistern, dann hat man meistens die Klasse dafür gewonnen“, so Dieter Simon (DSN 316 – 317), was von Dirk Springenberg ebenfalls bestätigt wird (DSP 182 – 186). Allerdings kann auch bewusst eine Umkehrung der Rollenbesetzung stattfinden, wenn diese Besetzung einem bestimmten Lernziel zuarbeitet (CSH 131 – 135). Das kann für ein Spiel bedeuten, dass eine Machtposition wie Präsidentin oder Tyrann mit einer eher zurückhaltenden Person besetzt wird, um später zu reflektieren, welche Brüche zu konventionellen Bildern entstanden sind.

Ebenso wie die Rollenbesetzungen der Lernenden muss die Rollenwahl der Spielleitung gut überdacht werden, denn „the teacher has to be able to take on a role that fosters play.“ (MGM 257). Bei manchen Spielen kann die Lehrkraft eine leitende und lenkende Rolle einnehmen, wie zum Beispiel die eines Moderators (XKZ 114 – 116) oder Ratsvorsitzenden (TBA 25). Es kann aber auch eine außenstehende Person sein, die die Schüler-Charaktere um Hilfe bittet (CHS 36 – 38). „The teacher’s role in this classroom gets redefined as the guide, as the game-master, as the facilitator. Instead of the provider of knowledge and the assigner of tasks. They become the mechanical driving force or the narrative stopping-point or leading-point that helps the student along in their own learning“ (CSH 154 – 157). In beobachteten EduLARPs wird meist der schwierigste, mit Tabus belegte Charakter von der Spielleitung oder der Lehrkraft selber übernommen (TBK 256). Lehrpersonen äußern auch, dass es ihnen sinnvoll und leicht

spielbar erscheint, wenn der Charakter Eigenschaften besitzt, die der Lehrerrolle ähnlich sind (TBV 24 – 27).

Vorbereitende Workshops

“By having that much time to gradually ease them into that weird thing that we are gonna do with them, they often feel more comfortable.” SIS 74 - 75)

Da das zentrale Unterscheidungsmerkmal zwischen LARP und EduLARP die rahmenden Workshops sind, werden die diesbezüglichen Datenpunkte nachstehend zusammengestellt. Die Vorbereitungsphase eines EduLARP hat drei Funktionen:

1. Auf der spieltechnischen Ebene werden die Regeln erklärt. Auch werden Spielrituale, die bestimmte Handlungen ersetzen (sogenannte Metatechniken), geübt.
2. Zweitens erfolgt eine inhaltliche Einstimmung, in welcher Vorwissen aktiviert und Lernziele gesetzt werden.
3. Drittens wird die Spielphase mit Charakterbiographien, Konfliktausarbeitung o.Ä. vorbereitet.

Insbesondere in institutionellen Kontexten wie Schule herrscht Zeitknappheit, weshalb die Spielleitung das LARP im Workshop intensiv vorentlastet (TBP1 19) und klare Zeitangaben für bestimmte Szenen oder Aufgaben plant (TBO 22). In der Vorbereitung werden die Metatechniken (siehe 2.3.2 und Anhang I) expliziert und eingeübt, zum Beispiel das Unterbrechen oder Verlangsamens des Spiels. Daneben nennen die befragten Expert_innen keine Einzelheiten, was in den vorbereitenden Workshops genau aufgegriffen werden soll. Die Auswertung der Notizen der Teilnehmenden Beobachtung ergibt, dass in Gruppen, die noch keine LARP-Erfahrung haben, neben den Metatechniken auch einige Regeln erklärt und geübt werden. Diese stehen teilweise im Gegensatz zu denjenigen, die sonst im deutschen Schulalltag gelten (FTB2 18 – 22). Hierbei ist die erste zentrale Regel, dass es im Spiel im Prinzip kein Richtig und Falsch gibt (TBF 37 – 41). Der Charakter kann jede Handlung vollziehen, sie muss nur aus der Rolle oder der Spielsituation begründet werden können. Die anderen Charaktere können in der Interaktion dieses Handeln hinterfragen, sind aber dazu angehalten, die Erklärungen und die Spielweise des anderen grundsätzlich zu akzeptieren (TBF 53 – 71). Zweitens müssen die Metatechniken und Aussteigemechanismen wie *cut and brake* jederzeit von allen respektiert werden (TBL 17). Dazu gehört auch, seine eigenen Grenzen zu erkennen

und eventuell um eine Pause oder Verlangsamung zu bitten (TBL 19- 22). Eine dritte Regel ist, durchgehend in der Rolle zu bleiben, solange keine allgemeine Spielpause stattfindet. Dies ist für das Spielerlebnis der anderen wichtig, da es schwierig ist, in der Rolle zu bleiben, wenn andere heraustreten (TBF 118 – 131). Außerdem wird der Rollenschutz aufgehoben, wenn dem Spielenden nicht mehr klar ist, ob man sich in einer *in-game* oder *off-game*-Situation (siehe *LARP-Glossar*, Anhang I) befindet (TBS 33 – 38). Sollte man heraustreten müssen, können hierfür bestimmte Techniken wie *Cut and Brake* angewandt werden (BOK 133).

Anders als im schulischen Alltag gibt es im LARP keine Sanktionen oder disziplinarischen Maßnahmen, falls sich jemand nicht an die Regeln hält. Das Spiel wird grundsätzlich nicht benotet (TBF 50 – 51), sodass die Abweichung von Regeln entweder zu einer spontanen Unterbrechung des Spiels führt oder in einem geplanten *calibration break* (TBK18; TBK 59) diskutiert wird. Die Beobachtungen weisen darauf hin, dass nach einer Diskussion das Spiel wieder aufgenommen werden kann und die Regeln dann von allen Teilnehmer_innen befolgt werden (TBF 157 – 162). Beobachtet wurde, dass diese Diskussionen dann fruchtbar sind, wenn Schuldzuweisungen und namentliche Nennungen vermieden werden und ausschließlich konstruktive Rückmeldungen zugelassen werden (TBK 12 – 14). Wichtig für die Einhaltung aller Regeln ist, dass sie von der Spielleitung eingehalten und vorgelebt werden (TBH 72). In einem beobachteten LARP integrierte die Spielleitung *cut and brake* in das anfängliche Spiel, um die Teilnehmer_innen zu ermutigen, dies bei Bedarf selber auch zu tun (TBS9 24).

Debrief und Reflexion

„Then we have some debrief afterwards where we talk about what we have experienced and tie that into whatever the subject matter is. (SIS 72 – 73)

Das *Debrief* (siehe Kapitel 2.4.5 und Anhang I) dient der emotionalen Entlastung und findet in der Regel unmittelbar in Anschluss an die Spielphase statt (TBS 215 – 221). Darauf folgt die Reflexion des Spiels, welche drei zentrale Punkte aufgreifen sollte: Erstens wird das Spiel mit seinen Handlungssträngen reflektiert. Zweitens werden das Verhalten der Spielenden und der Spielleitung reflektiert. Drittens werden die zu lernenden Inhalte extrahiert, konsolidiert und in einem längeren Transferprozess in den Unterrichtsalltag eingebunden.

Welche Fragen oder Übungen hier integriert werden, hängt jeweils von den Lernzielen und den thematischen Schwerpunkten ab. In die praktischen Überlegungen ist einzubeziehen, dass Raum geschaffen werden muss, um auf die Bedürfnisse der Spielenden einzugehen (TBA 18). Wie beobachtet wurde, kann sich diese Phase zum Beispiel als *Think-Pair-Share* gestalten (TBO 93 – 105) oder als schriftliche Reflexion, die mit ausdrücklicher Erlaubnis des oder der Verfasser_in von der Spielleitung gelesen wird (TBJ 33 – 44). In Skandinavien wird nach jedem

Spiel eine *runda* beobachtet, eine Art Blitzlicht, in welcher jede_r Teilnehmende der Reihe nach zu Wort kommt, ohne dass das Gesagte kommentiert wird (TBP1 76 – 78). Kommentare zu anderen Spieler_innen sollten wenn überhaupt nur allgemein und ohne Namen erfolgen.

Durch das *Debrief* können die Teilnehmer_innen Distanz zwischen sich als Spieler und dem dargestellten Charakter einnehmen: „[D]as Schöne ist aber, du kannst aber hinterher Abstand nehmen über den Charakter. Wieso hast du etwas getan – das hab ich getan, weil es mein Charakter war, nicht ich hab es getan“, so Larson Kasper (LKS 240 – 241). Indem das Geschehen von anderen zu verantworten ist, kann es besser analysiert werden (DSK 177 – 178). Diese Analyse wird nicht als szenisch-interpretatives Verfahren gestaltet, sondern diskursiv-analytisch im Plenum oder in kleineren Gruppen. Folgen die beiden Phasen nicht unmittelbar aufeinander, fällt es den Teilnehmenden leichter, das Erlebte zu verbalisieren und die kognitiv-analytischen Aufgaben zu bewältigen (TBS2 57 – 59).

Spielverlauf

„There’s very little script to follow, but that still has a point. So the constraints of the drift give the game a point, even if I don’t know what the outcome is gonna be.“ (DSK 129 – 131)

Zu Beginn der Spielphase eines EduLARP sollten Lernziele und Regeln noch einmal in Erinnerung gerufen werden (ETN 205 – 207). An dem geplanten Skript sollte nicht zu sehr festgehalten werden, denn „ein Plot ist so lange perfekt, bis er auf die Teilnehmer stößt, sobald er in Berührung kommt mit den Teilnehmern, verändert er sich“, so Dieter Simon (DSN 329 – 331). Durch Improvisation kommt es zu unvorhergesehenen Spielimpulsen, die aufgegriffen werden sollten, um die Prinzipien der Gestaltungsfreiheit und der Offenheit zu gewährleisten. So begann eine Teilnehmerin in einem Spiel, in welchem sie sich gewählt ausdrücken sollten, um ihre Spielziele zu erreichen, Englisch zu sprechen. Die Spielleitung ging darauf ein, antwortete erst auf Deutsch und dann auf schlechtem Englisch, verzweifelt nach Worten und Luft schnappend. Damit lenkte sie die Verhandlung wieder ins Deutsche zurück, hatte aber den Spielimpuls der Schülerin aufgegriffen (TBK4 25 – 31).

Die Freiwilligkeit der Teilnahme sollte das ganze Spiel über gewährleistet werden. Evan Torner bietet Teilnehmenden immer an, das Spiel und damit den Raum zu verlassen, was jedoch bisher noch nicht wahrgenommen wurde (ETN105 – 115). Andere Strategien sind, gemeinsam mit dem Teilnehmer_innen Alternativen zu finden, was dieser lieber spielen würde (BOK 129 – 130; CSH 63 – 65; 309 - 311) oder sie langsam in das Spiel und an die Lernform heranzuführen (SIS 73 – 75). Auch ist es möglich, *in-character* einen Teilnehmenden, der die Spieldynamik

stört oder behindert, herauszunehmen und für einen definierten Zeitraum keinen Gestaltungsspielraum zuzulassen (MGM 163 – 165).

Zu jedem Zeitpunkt ist die Spielleitung angehalten, die Gruppe und das Spielverhalten aller Teilnehmenden genau zu beobachten. Dies ist eine Aufgabe, die viel Einfühlungsvermögen erfordert, da immer unterschieden werden muss, ob es sich um das Verhalten der Spieler_innen oder der Charaktere handelt:

As a game-master it really requires me to feel like I have to step in and manage people's relationships in the game, so that they don't spin up misunderstandings with each other. That takes a lot of watching to see how people are reacting, talking to people about things are going, seeing where their frustrations are, thinking maybe this is just a part of a game. (DSK 194 – 198)

Da die Spielleitung in der Regel auch eine tragende Rolle im Spiel übernimmt und Wendungen einführt, ist das gleichzeitige Beobachten der fiktionalen und der realen Ebene eine komplexe Aufgabe (FTB3 18 – 32). Grundsätzlich soll darauf geachtet werden, dass immer Hilfestellung geleistet werden kann, wenn darum gebeten wird (MTN 103 – 106).

Wie oft und mit welcher Absicht von der Spielleitung in ein EduLARP eingegriffen wird, ist nicht vorgegeben. Mads Lunau schlägt, wie in 4.1.5 beschrieben, vor, einen konstanten Wechsel zwischen Rollenspiel und Unterrichtsgeschehen vorzugeben: „it is incremental, they go back and forth from the role“ (MDL 112). Dagegen lassen die Beobachtungen den Schluss zu, dass es für die Lernenden schwierig ist, wieder in die Rolle hineinzufinden, wenn sie diese einmal verlassen haben (TBL 51 – 54). Alle Anweisungen und Spielimpulse, die von der Spielleitung *in-character* gegeben werden, helfen den Lernenden in ihrem Charakter zu bleiben (TBL 55 – 58). Es gibt auch das Spielformat, sich als Spielleitung während des Spiels vollständig zurückzuhalten, keine Impulse zu geben und lediglich das Charakter- und Spielverhalten zu beobachten. Die Spielleitung kann hierbei Hilfestellung geben und dient als Gesprächspartner_in, falls Teilnehmende das Spiel als intensiv oder komplex empfinden (TBB 11 – 21). Die Beobachtungen lassen den Rückschluss zu, dass geübte Gruppen durch wenig Eingreifen seitens der Spielleitung zu einem dynamischen und aktiven Spiel angeregt werden, während Gruppen mit wenig Erfahrung durch häufige Impulse seitens der Spielleitung oder der NPCs Vertrauen fassen und selber ins aktive Spiel kommen (TBP1 21; TBL39 – 45). Zu beobachten ist außerdem, dass vor allem jüngere Schüler_innengruppen Pausen benötigen. Während der Spiele bitten sie nach etwa 45 Minuten um Trinkpausen oder darum, sich kurz ausruhen zu dürfen. Diese Pausen führen mitunter dazu, dass durch das Verlassen der Rolle Schwierigkeiten entstanden, wieder in das Spiel hinein zu finden. Wurden die Pausen *in-character* gemacht und in das Spielgeschehen mit eingebunden, entstand ein fließender

Übergang von aktivem Spiel, kurzer Ausruchphase und erneutem Aufnehmen der Spielphase (TBL 46 – 49).

Zusammenfassend lässt sich aus den praktischen Überlegungen ableiten, dass der Aufwand als recht hoch eingeschätzt wird und dass Erfahrung mit LARPs oder im dramapädagogischen Bereich allgemein von Vorteil ist. Das Skript sollte immer einen Lebensweltbezug aufweisen und grundsätzlich nicht zu viele Wendungen beinhalten, da der Spielverlauf sonst zu kompliziert wird. Auch das Material sollte prägnant und übersichtlich gehalten werden. Grundsätzlich sollte ein Spiel positiv enden, so einige der Expert_innen. Lebenswirklichkeit und Spiel sind klar voneinander abzugrenzen, was durch Kostümierung und entsprechende Raumgestaltung unterstützt wird. Die rahmenden Workshops sind eingehend vorzubereiten und sollten akkurat auf die Lernziele abgestimmt werden.

4.1.7 Auswertung Interview Ingo Scheller

Da sich die befragten Expert_innen nur teilweise mit Schulunterricht auseinandersetzen und keiner von ihnen Aussagen über den schulischen Deutschunterricht trifft, erscheint es hilfreich, für die Beantwortung der Forschungsfrage, wie EduLARP im Deutschunterricht eingesetzt werden kann, einen Experten hinzuzuziehen, der sowohl szenisch-interpretative Verfahren kennt, als auch diese für den Deutschunterricht entwickelt und erprobt hat. Das Interview wird qualitativ-strukturiert in Kategorien dargestellt, um so zu der Beantwortung der Forschungsfrage, wie EduLARP im Deutschunterricht eingesetzt werden kann, beizutragen. Diese Kategorien stimmen nicht mit jenen der EduLARP-Expert_innen überein, da Scheller seine Expertise auf einem anderen Gebiet hat. Die Themenkomplexe, nach welchen das Material geclustert ist, ergeben sich aus seinen Ausführungen. Auch unterliegt die Auswahl meinem Ermessen, da ich entscheide, welche Aspekte relevant sind für den Einsatz von EduLARP im schulischen Umfeld und im Deutschunterricht.

Ingo Scheller ist deutscher Pädagoge und verfügt durch seine Arbeiten zum Szenischen Spiel als Lernform und Forschungsweise sowie szenischen Interpretationen von literarischen Texten, Bildern und Filmen über eine Expertise, die ihn zu einem wichtigen Referenzpunkt von LARP als Lernform im Deutschunterricht in Deutschland macht. Scheller wurde nach Fertigstellung der Darstellung der Lernform LARP sowie der Auswertung der Expert_inneninterviews gebeten, seine Einschätzung bezüglich der Durchführbarkeit, des Potentials und der Hindernisse von EduLARP im Deutschunterricht abzugeben. Um EduLARP als Konzept zu verstehen, bat er vorab um entsprechende Texte. Zusätzlich zu dem Text von Neubauer (2015) illustrierte ich exemplarisch die Lernform durch das für den Deutsch- und Lateinunterricht

entwickelte *Pompeji*-LARP. Seine Einschätzungen zu EduLARP entwickelte Scheller in einem offenen Interviewgespräch. Im Folgenden stelle ich dar, wie er das Potential und die Widerstände von EduLARP einschätzt und wo er die Notwendigkeit von Justierungen sieht, um LARP als Lernform im Rahmen des deutschen Schulsystems operationalisierbar zu machen. Von besonderem Interesse sind bei der Zusammenstellung jene Aspekte, die sich konkret auf die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur beziehen, da diese von den EduLARP-Expert_innen nur angedeutet werden.

Ingo Scheller legt sein Hauptaugenmerk auf ästhetische Verfahren, die Emotionen und Kreativität freisetzen und erfahrungsbezogen sind (IGS 652 – 656). Das von ihm strukturiert entwickelte Verfahren des Szenischen Spiels im Rahmen des Deutschunterrichts weist viele Ähnlichkeiten mit EduLARP auf: „Also da hab ich das gleiche Muster, es gibt bei mir keine Zuschauer, es gibt immer nur Spieler. Jeder übernimmt eine Rolle“ (IGS 502 – 504). Doch das Szenische Spiel unterscheidet sich auch in wesentlichen Punkten. So gibt es beispielsweise nicht unbedingt ein zusammenhängend und kollektiv gespieltes Narrativ. Auch setzt Scheller Textvorlagen ein, welche im Wortlaut oder dem Sinn gemäß in der Darstellung verbal und non-verbal umgesetzt werden. Scheller fasst die Ähnlichkeiten und Unterschiede des Szenischen Spiels und LARP zusammen: „Im Grunde kann man sagen, LARP an Texten hab ich etwa gemacht“ (IGS 477 – 478).

Textvorlagen

„Die Entscheidung, Texte als Vorlagen zu nehmen, damit die Leute nicht ausweichen [...]“
(IGS 189 – 190)

Scheller begründet den Einsatz von Textvorlagen damit, die Distanz zum eigenen Sprachduktus zu wahren (IGS 540 – 545), womit der Charakter weiterentwickelt werden kann, ohne unmittelbar mit dem Spielenden zu verschmelzen. So bietet der fremde Text Anstoß zu Handlungen, welche die Teilnehmenden womöglich vermeiden würden (IGS 193). Auf der Grundlage der literarischen Vorlagen werden neue, „innere Texte“ (IGS 523) produziert, welche die Spielleitung durch bestimmte Interventionen hörbar und somit für alle erlebbar machen kann (IGS 545 – 549). Ist die Distanz zum Selbst und zur Lebenswirklichkeit geschaffen, können durch diese neuen Texte auch neue Perspektiven entstehen. Am Beispiel des Themas Digitalisierung beschreibt Ingo Scheller diese Notwendigkeit: „Kommunikation, Interaktion und so weiter, das sind Dinge, die können die Schüler. Nämlich die Frage, was Schüler nicht können, ist Abstand nehmen zum Digitalen, Reflektieren. Also dieses

Fremdmachen, das können sie nicht. Und da beginnt eigentlich eine wichtige Aufgabe in Zusammenhang mit dem Spiel“ (IGS 346 – 352). Diesen durch Distanz geschaffenen Perspektivenwechsel hält Scheller für wichtig, betont aber wiederholt, dass das Einbinden literarischer Texte bei diesem Prozess unterstützend wirke. Mit der Distanz zwischen Rolle und Spielendem werde auch die Subjektivität der Schüler_innen gewahrt, denn im Spiel können die Spielenden an fremden Strukturen die eigenen Bedürfnisse interpretieren (IGS 466 – 484). Der Abstand, den Scheller bei EduLARP vermisst, kann durch langsames Einfühlen hergestellt werden (IGS 52 – 53). Je kleinschrittiger das Hineinfühlen in die Rolle gestaltet wird, desto deutlicher wird der Unterschied zwischen Spielendem und Charakter. Scheller schlägt daher vor, durch Rollenbiographien eine intensive Auseinandersetzung mit dem Charakter einzufordern und betont, dass diese in ganzen Sätzen und in der Ich-Form geschrieben werden sollten, um die intendierte Rollenermächtigung zu erzielen (IGS 63 – 77).

Struktur

„Also das Muster, das Modell zu nehmen“ (IGS 729 – 230)

Auch die Spielphase will Scheller nicht isoliert von der Einfühlungs- und Reflexionsphase sehen. Kontinuierlich wechselt er die klar gekennzeichneten und voneinander getrennten Phasen ab (IGS 886 – 888). Was der Schulleiter Mads Lunau als „incremental learning“ (siehe Kapitel 4.1.5) bezeichnet, beschreibt auch Scheller als effiziente Vorgehensweise: „Und sie werden entlastet dadurch, dass ich ständig zwischendurch als Spieler da reinspringe und mit ihnen Rollengespräche führe. Also als innerer Dialogpartner: ‚Wie geht’s dir jetzt? Was hältst du denn von dem?‘ Also das heißt, ich lasse sie so nach und nach verstehen, dass der Text nur ein Text unter anderen ist, also innere Texte zu produzieren.“ (IGS 517 – 523). Übergeordnetes Ziel dieser abwechselnden Spiel- und Reflexionsphasen ist stets, „viel über die Figur und deren Schmerz in Erfahrung zu bringen“ (IGS 549 – 551). Was genau das ist, kann in der abschließenden, den gesamten Prozess umfassenden Reflexion besprochen oder verschriftlicht werden. Diese sollte in zeitlicher Distanz zu dem gesamten Erlebnis stattfinden, um eine kognitiv geleitete Diskussion zu ermöglichen (IGS 592 – 599).

Scheller schlägt deshalb vor, insbesondere in den im Deutschunterricht durchgeführten LARPs mehr mit Textvorlagen zu arbeiten. Damit wird nach seiner Vorstellung die Lernform im Deutschunterricht legitimiert (IGS 279) und durch die Mischung von Textsequenzen, offenen Szenen und szenischen Reflexionsphasen mehr Struktur in das Live-Rollenspiel gebracht (IGS 1046 – 1055). Struktur wiederum gebe Lehrkraft und Schüler_innen durch Fokussierung mehr

Sicherheit im Spiel und nehme die Angst vor ungeplanten Situationen (IGS 1055 – 1065). Anlässe für szenische Reflexionsphasen im Klassenzimmer könnten beispielsweise Rollengespräche sein (IGS 1073 – 1075), zu Hause könnten perspektivische Texte aus der Rolle heraus verfasst werden (IGS 1046 – 1055). Neben Rollenbiographien will Scheller auch die physische Dimension eines Rollenspiels genutzt sehen, um sich vorbereitend mit der Rolle auseinanderzusetzen. Er schlägt Haltungs- und Statusübungen vor, um die körperliche Dimension des Sich-hinein-Versetzens zu erfahren und sich der Rolle zu nähern:

Wie man geht oder wie man sitzt und dann lass ich sie in dieser Form, in dieser Haltung aufeinander los und sie sollen Interaktionen beginnen. Die sprechen plötzlich ganz anders. Nähe und Distanz werden anders ausgependelt, und das sind für mich so Verfremdungen, die einem helfen, auch Distanz herzustellen und auch es spannend zu machen. (IGS 820 – 826)

Lernziele

„...sie kriegen die innere Dynamik mit“ (IGS 705)

Lernziele können neben Literaturproduktion und -rezeption sowie Empathie-lernen auch im Erlernen von Strategien zur Problemerkennung und Problemlösung gesehen werden. Scheller verlangt nach Situationen, die die Schüler_innen dazu zwingen, Fragen zu stellen (IGS 385 – 391) und eigene Antworten zu finden. Damit entferne man sich von der klassischen Schulsituation, in welcher die Lehrkräfte die Antworten vorgeben (ebenda). Mit dem Einbringen von Textvorlagen können die ineinander verwobene Textproduktion und Textrezeption im Literaturunterricht gewinnbringend eingesetzt werden: „Da kommen Sachen raus, die würden in einer normalen Interpretation nicht auftauchen. Ist ja auch klar. Die wissen viel, viel mehr. Also das ist am Ende einer szenischen Interpretation vor allem Dramentexten wissen die Schüler – alle Schüler – unglaublich viel mehr über das, was da im Text stattfindet, als ein Lehrer. Ja, weil sie kriegen ja die innere Dynamik mit. [...] Ich habe immer großen Wert drauf gelegt, dass sie anschließend auch Leistungserhebungen, also Arbeiten, darüber schreiben“ (IGS 699 – 708). Gegen eine Bewertung in den Spiel- und Reflexionsphasen jedoch wehrt sich Scheller vehement (IGS 709 – 710; 1306 – 1309).

Die Zielsetzung eines LARPs kann damit über die alleinige Analyse eines Prozesses hinausgehen und führt durch Emotion zu Immersion: „Geht es nur darum, irgendeinen Prozess durchzuspielen und dann anschließend darüber zu diskutieren oder geht es darum, die Spieler und Spielerinnen so in die Rolle zu verwickeln, dass sie den Effekt am eigenen Leibe auch erleben? Dann kommen natürlich auch andere Gespräche im Anschluss zustande“ (IGS 558 –

563). Dieser Perspektivenwechsel führe auch zum Empathie-Lernen im Schutz der Rolle, worin Scheller die Annäherung an ein methodenimmanentes, übergeordnetes Ziel sieht (1146 – 1149).

Herausforderungen

„Die traditionellen Unterrichtsmuster sind die sichersten.“ (IGS 946 – 947)

Als Schwierigkeit identifiziert Scheller das Bedürfnis der Lehrkräfte, die Offenheit und die Perspektivenpluralität, die dich durch das Spiel ergibt, zu reduzieren: „Das war das Hauptproblem zu Anfang mit den Lehrern. Wie kann ich das zusammenfassen?“ IGS 744 – 746). Dabei, so Scheller, gebe es gerade im Umgang mit Literatur gar keine Notwendigkeit, Dinge zusammenzufassen:

Ein literarischer Text hat unendlich viele Perspektiven und ich muss die nicht zusammenfassen. Ich kann da nur auf meine mehr oder weniger guten literaturwissenschaftlichen Kenntnisse zurückgreifen, aber die treffen gar nicht. Also warum kann er nicht sagen: „Die und die [Perspektive] und der [Ansatz sind] total spannend, das können wir vielleicht noch weiter machen das nächste Mal. Das reicht. (IGS 747 – 753)

Auch ist es seitens aller beteiligten notwendig, Distanz einzuhalten. So wie die Teilnehmenden auf der thematisch-inhaltlichen Ebene des Narrativs Abstand wahren müssen, sollte auch die Spielleitung eine distanzierte Haltung zu den Teilnehmenden und dem Gespielten einnehmen (IGS 260 – 262). Diese Distanz ermöglicht es, die methodenimmanente Offenheit von LARP als Lernform mit allen Konsequenzen zu nutzen. Falls sich das Spiel oder die Reflexion also in eine unvorhergesehene Richtung entwickelt, sollte die Spielleitung diese neue Situation als bedürfnisentwickelt verstehen und aufgreifen, ohne dass man „in Panik gerät“ (305), weil man intendierte Diskussionsthemen nicht aufgegriffen hat, andere dafür von den Schüler_innen vorgegeben werden: „Also das heißt, man muss nicht versuchen, das zu verhindern, sondern man muss eigentlich sogar so weit gehen und sagen: ‚Okay, gut, wenn so eine Diskussion zustande kommt. Dann haben wir an Punkten gerührt, wo wir etwas bewegen.‘“ (IGS 300 – 303). Damit bezieht er sich auf eine von mir beschriebene Beobachtung, dass Schüler_innen nach einem EduLARP zum Thema Kinderrechte private und persönliche Erlebnisse schilderten, in welchen ihnen Kinderrechte nicht zugestanden wurden. Da auch körperliche Übergriffe und Fälle emotionaler Gewalt geschildert wurden, fühlte sich die Spielleitung nach eigener Aussage überfordert (TBK2 17 – 43). Er schätzt es als wertvoll ein, dass sich die Schüler_innen derart auf das Stück eingelassen haben, dass sie in der Reflexion einen Lebensweltbezug herstellen und in gewissen Fällen Hilfe einfordern.

Scheller zeichnet mit der Metapher von Nähe und Distanz eine Pendelbewegung nach, in welcher sich der Spielende erst über den Text der Rolle und dem Charakter annähert, um dann im Spiel eine Immersion und eine Textauseinandersetzung zu erleben, die in der Reflexion analysiert und besprochen wird. An dieser Stelle findet dann die Zusammenführung von Spielendem und Charakter statt, jedoch immer behutsam und mit viel Einfühlungsvermögen seitens der Spielleitung: „Der Schutz der Spieler steht an erster Stelle, sonst funktioniert es nicht“ (IGS 1312 – 1313).

Die Durchführbarkeit von EduLARP im Schulalltag sieht Scheller als problematisch. Die Rahmenbedingungen arbeiten dem System nicht zu und so fragt er, „wie man so ein Projekt auf den Stundenrhythmus der Schule operationalisieren [kann]“ (IGS 110 – 112). Bereits die Raumgestaltung könne „handlungsverhindernd“ sein (IGS 443 – 447). Für das Szenische Spiel hat Scheller daher eine Spielleiterausbildung konzipiert (IGS 199 – 204, 239), im Rahmen derer die zukünftigen Spielleiter_innen unter anderem in die Rolle der teilnehmenden Schüler_innen versetzt werden (IGS 232 – 234). Dies ist insofern interessant, als dass der befragte Experte Dirk Springenberg ebenfalls eine Spielleiterausbildung fordert, im Rahmen derer LARP-Pädagogen ausgebildet werden.

Schellers Blick auf EduLARP im Deutschunterricht lässt sich damit zusammenfassen, dass er „LARP pädagogisch ein bisschen verändern“ würde (IGS 196 – 197) um die Offenheit zu reduzieren und analog zu anderen Verfahren etwas stärker zu lenken. Er sieht in der Textlosigkeit von LARP einen Mangel an Struktur, den er durch das Hineingeben von Texten auflösen würde. Damit würde auch dem Literaturunterricht zugearbeitet werden. In dem Narrativ sei der Abstraktionsgrad wichtig, da nur durch Distanz Übertragbarkeit gewährleistet sei (IGS 1208 – 1219). Auch hält er es für wichtig, ein EduLARP nicht als alleinige Erfahrung zu einem bestimmten Themenkomplex stehen zu lassen, sondern einen Assoziationszusammenhang für die Schüler_innen herzustellen: „Und also Kontinuitäten in der Erfahrung, das ist ein Punkt, den müsste man mal sehr genau durchdenken“ (IGS 120 – 122). Nachdem mit den Daten aus dem Interview Ingo Schellers die Perspektive eines Experten auf dem Gebiet der szenischen Verfahren in das Korpus eingegangen ist, wird mit dem nachstehenden Datensatz die letzte Perspektive, nämlich die der Schülerinnen und Schüler, dargelegt. Motiviert wurde die Einbeziehung der Lernenden durch die Notwendigkeit darzustellen, wie sie EduLARP erleben, was für sie an dieser Lernform besonders ist und in welchen Bereichen sie einen Lernzuwachs feststellen können.

4.2 Quantitative Daten

Mittels eines Fragebogens mit Likert-Skala wurden unter Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und pädagogischem Personal quantitative Daten erhoben (vgl. Kapitel 3.2.4). Ziel der Nebeneinanderstellung quantitativer und qualitativer Daten ist in der Analyse ein qualitativer Abgleich der Expert_innenmeinungen mit der Einschätzungen von Pädagog_innen, die keinen Expert_innenstatus im Bereich LARP haben. Die Fragebogenauswertung ergibt ein Meinungsbild zu EduLARP von Personen, die im schulischen und außerschulischen institutionellen Rahmen pädagogisch tätig sind. Die befragten Pädagog_innen beschäftigen sich nicht intensiv mit EduLARP, haben sich aber in unterschiedlichem Maße mit der Lernform auseinandergesetzt, wodurch es ihnen möglich ist, eine Einschätzung zu LARP als Lernform an deutschen Schulen abzugeben. Die Gruppe der Expert_innen dagegen kennt die Methode theoretisch wie praktisch sehr gut, ist aber bis auf wenige Ausnahmen nicht in Schulen tätig. Damit kann ich die Perspektiven der Lehrkräfte und Pädagog_innen sowie die der Expert_innen zusammenführen, die für die Darstellung von EduLARP als schulische Lernform und im Deutschunterricht unerlässlich sind.

Im Folgenden wird zuerst das Sample beschrieben. Dann folgen die Angaben der Pädagog_innen zu ihrer Einschätzung von möglichen Lernzielen, methodischen Überlegungen und Hindernissen bei der Durchführung eines EduLARPs an Schulen. Auch wird ein Vergleich innerhalb der Stichprobe gemacht um zu eruieren, ob sich spezifische Unterschiede zwischen Erfahrung und Ländern ergeben.

Die Fragebögen wurden auf Lehrerfortbildungen, in Universitäts-Seminaren sowie auf nationalen und internationalen Konferenzen verteilt und erfuhren einen Rücklauf von 107 Exemplaren. Diese Stichprobengröße ist hinreichend für inferentielle Statistik, auch wenn die *Power* nicht nur von Stichproben- sondern auch von Effektgröße abhängt. Damit können Korrelationen ausgewiesen und zusätzlich zur beschreibenden Statistik angeführt werden (Best & Roberts 1975). Die überwiegende Mehrheit der Befragten sind Lehrkräfte oder Lehramtsstudent_innen aus Skandinavien und Deutschland. Davon entfielen auf Skandinavien (36 Stück), Deutschland (59 Stück), USA (5 Stück) und 7 Stück auf andere Länder. Die Herkunft der Befragten ist damit in der Stichprobe nicht gleich repräsentiert (χ^2 -test; $\chi^2_{2df=10}=321,79$; $p<0.001$; $n=107$, Enthaltung=0). Der Schwerpunkt der Befragten liegt eindeutig in Deutschland und Skandinavien, was einen direkten Vergleich dieser Länder ermöglicht. Des Weiteren umfasst die Stichprobe 31,7% Männer und 68,3 % Frauen, eine statistisch signifikante Überrepräsentierung von Frauen (Binomialtest, $p<0,001$, $n=104$, Enthaltungen=3). 58,5% der Befragten waren in der Altersklasse unter 30 Jahren, 22,6%

zwischen 31 und 40 Jahren, 8,5% zwischen 41 und 50, 10,4% in der Altersgruppe über 51. Die Altersklassen sind damit in der Stichprobe daher nicht gleichmäßig repräsentiert, Befragte im Alter bis 30 Jahre überwiegen (χ^2 -test; $\chi^2_{df=3}=68,415$; $p<0.001$; $n=106$, Enthaltung=1).

Alle Befragten hatten vor der Beantwortung des Fragebogens durch theoretische Einführungen und praktische Erprobung einen Einblick in die Lernform LARP bekommen. Die Erfahrung wurde hinsichtlich folgender Aspekte erhoben: Design, Spielleitung, EduLARP in Schule und außerschulische EduLARP-Erfahrung. In den ersten drei Kategorien zeigte die Mehrheit der Befragten keine Erfahrung: 67% (Design), 65% (Spielleitung), 67% (EduLARP in der Schule) oder mäßige Erfahrung: 25% (Design), 21% (Spielleitung), 19% (EduLARP in der Schule). Kaum eine_r der Befragten hatte viel oder sehr viel Erfahrung 8% (Design), 12% (Spielleitung) 16% (EduLARP in der Schule), was bestätigt, dass es sich nicht um Expert_innen im Sinne der Interviewpartner_innen handelt. Im Bereich außerschulische EduLARP-Erfahrung gaben die Befragten einen höheren Grad an Erfahrung an. Hier hatten nur 38% keine Erfahrung, 49% wiesen etwas Erfahrung auch. Aber auch hier schätzten sich nur 12% als erfahren oder sehr erfahren ein. Die Erfahrungen in den Bereichen Design, Spielleitung und schulisches EduLARP waren auch nach Korrektur für multiples Testen stark korreliert; wer also wenig Erfahrung im Bereich Design hatte, verfügte auch nicht über Erfahrung im Bereich Spielleitung und schulisches EduLARP. Ebenso verhielt es sich mit einem hohen Maß an Erfahrung in diesen Bereichen (Spearman Rangkorrelation: $r=0.36-0.66$, $p<0.001$, Bonferroni Korrektur). Die Erfahrung in all diesen Bereichen, sagte jedoch wenig über die Erfahrung im außerschulischen Bereich aus (Spearman Rangkorrelation: $r=0.12-0.22$, $p>0.05$, Bonferroni Korrektur).

Da meine Forschungsfragen den Bildungsbereich fokussieren, werden im Folgenden nur jene Befragten betrachtet, die im Bildungsbereich tätig sind oder die Lehramt studieren ($N=102$). Auf der Likert-Skala schätzen 93% all dieser im Bildungsbereich tätigen Befragten EduLARP als sinnvolle Lernform im schulischen Kontext ein. Über alle fünf Teilfragen hinweg wird das Potential von mindestens 78% als positiv eingeschätzt. Mindestens 93% schätzten das Potential zu Motivation und Kontextualisierung sogar als besonders hoch ein. Diese unterscheiden sich nicht nach Herkunft der Befragten (Kruskal-Wallis Test, $\chi^2_{max}= 1,33$; $df=2$, $p>0.05$).

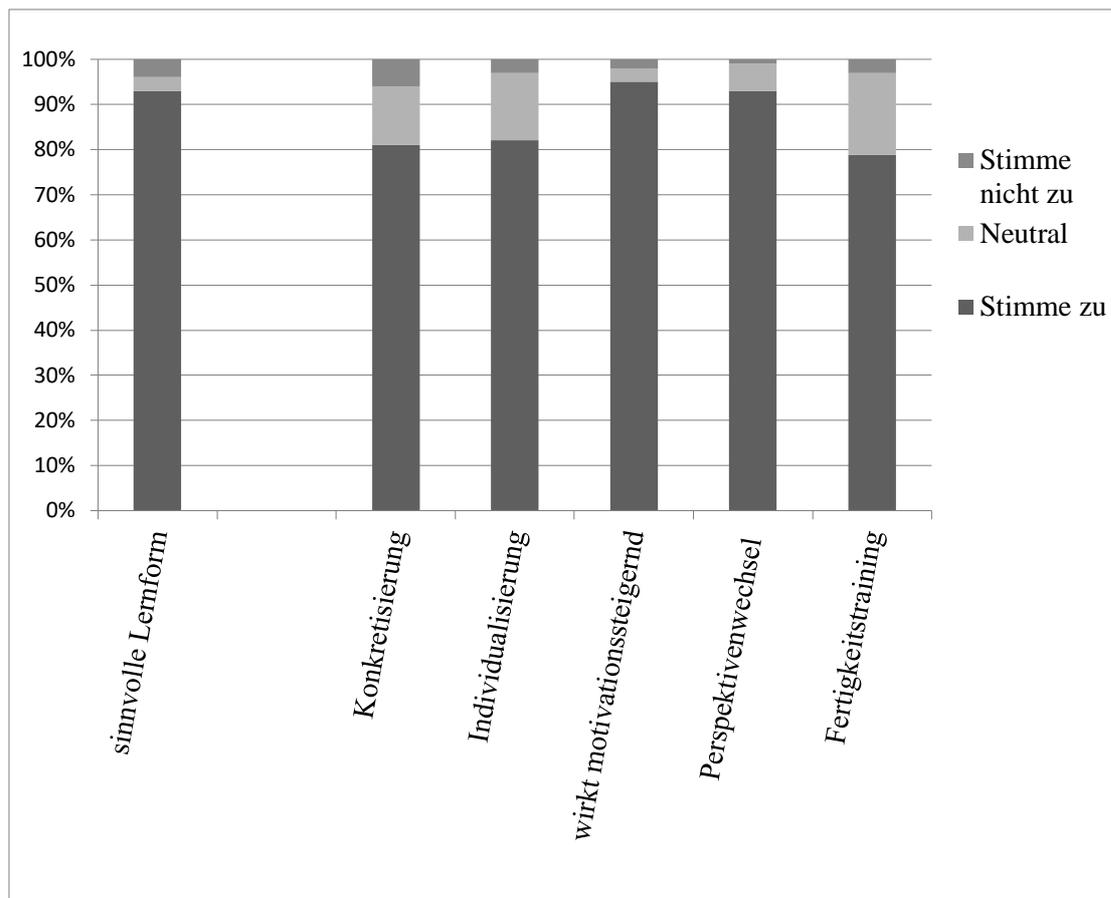


Abbildung 30: Einschätzung methodischer Merkmale EduLARP

Die Stärken der Lernform EduLARP werden für die abgefragten Bereiche von den Proband_innen als sehr hoch eingeschätzt. Besonders wird die Lernwirksamkeit von EduLARP in den Bereichen Sozialkompetenz, *Literacy*, individuelle Entwicklung und Werteerziehung von mindestens 88% der Befragten hoch eingeschätzt. Das Potential zur Förderung von Sprach- und Sprechkompetenzen wird ebenso stark gesehen wie das zur Förderung von Sozialkompetenzen. Die an Hochschulen tätigen Personen schätzen dieses Potential ebenfalls als hoch ein. Etwas geringer wurde mit 73% positiver Antworten die Möglichkeit gesehen, fachspezifisches Wissen durch EduLARP zu vermitteln. Im Bereich ästhetischer Bildung sahen 66% das Potential von EduLARP, während sich hier mit 24% ein großer Teil der Befragten neutral positionierte. Wie bei den methodischen Überlegungen ist auch in dem Cluster des Potentials kein Unterschied zu erkennen, der sich auf Herkunft zurückführen ließe (Kruskal-Wallis test; $X_{2max} = 7,832$; $df=2$, $p>0.05$, Bonferroni Korrektur). Lediglich im Bereich Werteerziehung zeichnet sich die Tendenz ab, dass die skandinavischen Befragten hier ein höheres Potential sehen (Kruskal-Wallis Test; $X_{2max} = 7,832$; $df=2$, $p=0.020$; Mittelwert Skala 1-5 Skandinavien/Deutschland: 4.31/4.71).

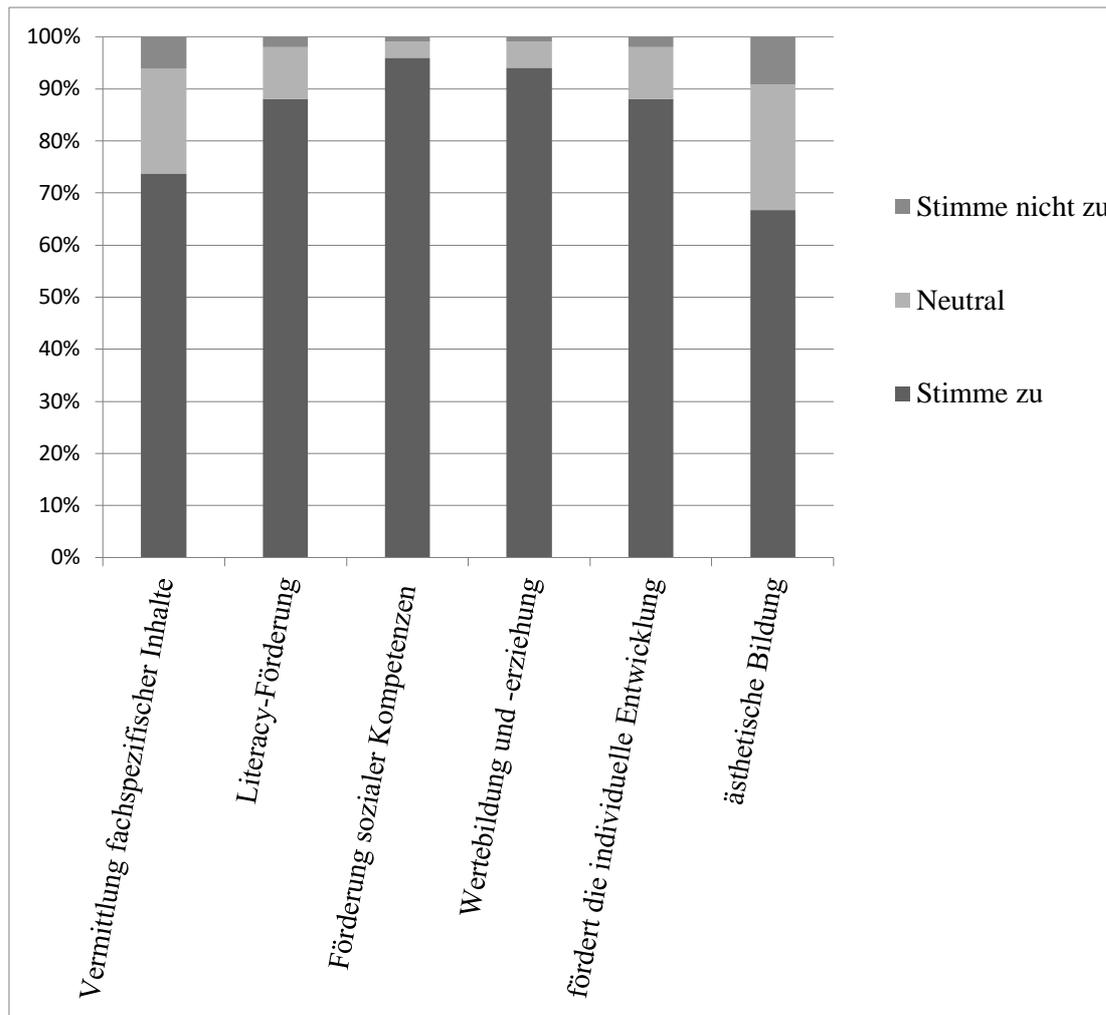


Abbildung 31: Einschätzung Potential EduLARP

Im letzten Bereich des Fragebogens, dem Teil, der sich mit möglichen Schwierigkeiten befasst, sind die Werte auf der Likert-Skala weniger homogen. Ein Drittel verhält sich in etwa jeweils neutral. Der Aufwand der Planung und Umsetzung sei gerechtfertigt, finden 58%, während 30% keine Meinung ausdrücken. In diesem Teilaspekt haben die Skandinavier auch nach multipler Testkorrektur signifikant niedrigere Scores als die Deutschen, was bedeutet, dass sie das Problem eines zu hohen Aufwands als geringer einschätzen (Kruskal-Wallis Test; $X_{2max} = 11,732$; $df=2$, $p < 0,001$). Ebenfalls von der Herkunft geprägt ist die Einschätzung, dass die Gefahr zu hoher Immersion bestehe: Die Skandinavier sehen hier kein oder kaum ein Problem, während die Deutschen sich eher neutral dazu verhalten oder eine Gefahr sehen (Kruskal-Wallis Test; $X_{2max} = 11,375$; $df=2$, $p < 0,001$). Insgesamt ist dieser Punkt mit 14% hoher Scores und 31% neutraler Antworten als gering einzustufen. Die Hälfte aller Befragten betrachten die Verweigerungshaltung einzelner Teilnehmender als problematisch, jedoch weniger schwerwiegend in Skandinavien als in Deutschland (Kruskal-Wallis Test; $X_{2max} = 11,529$; $df=2$, $p < 0,001$). Skandinavische Antwortende sehen kaum oder keine Vorbehalte gegenüber LARP

und EduLARP in der Gesellschaft, während das für die Deutschen eher der Fall ist (Kruskal-Wallis Test; $X_{2max} = 15,52$; $p < 0.001$). Die Antworten sind in diesem Punkt mit je einem Drittel gleichmäßig verteilt. 44% aller Befragten drücken aus, dass sie die Erfahrung im dramapädagogischen Bereich für wichtig halten. Diese Einschätzung unterscheidet sich nicht nach Ländern (Kruskal-Wallis Test; $X_{2max} = 1,703$; $df=2$, $p > 0.5$).

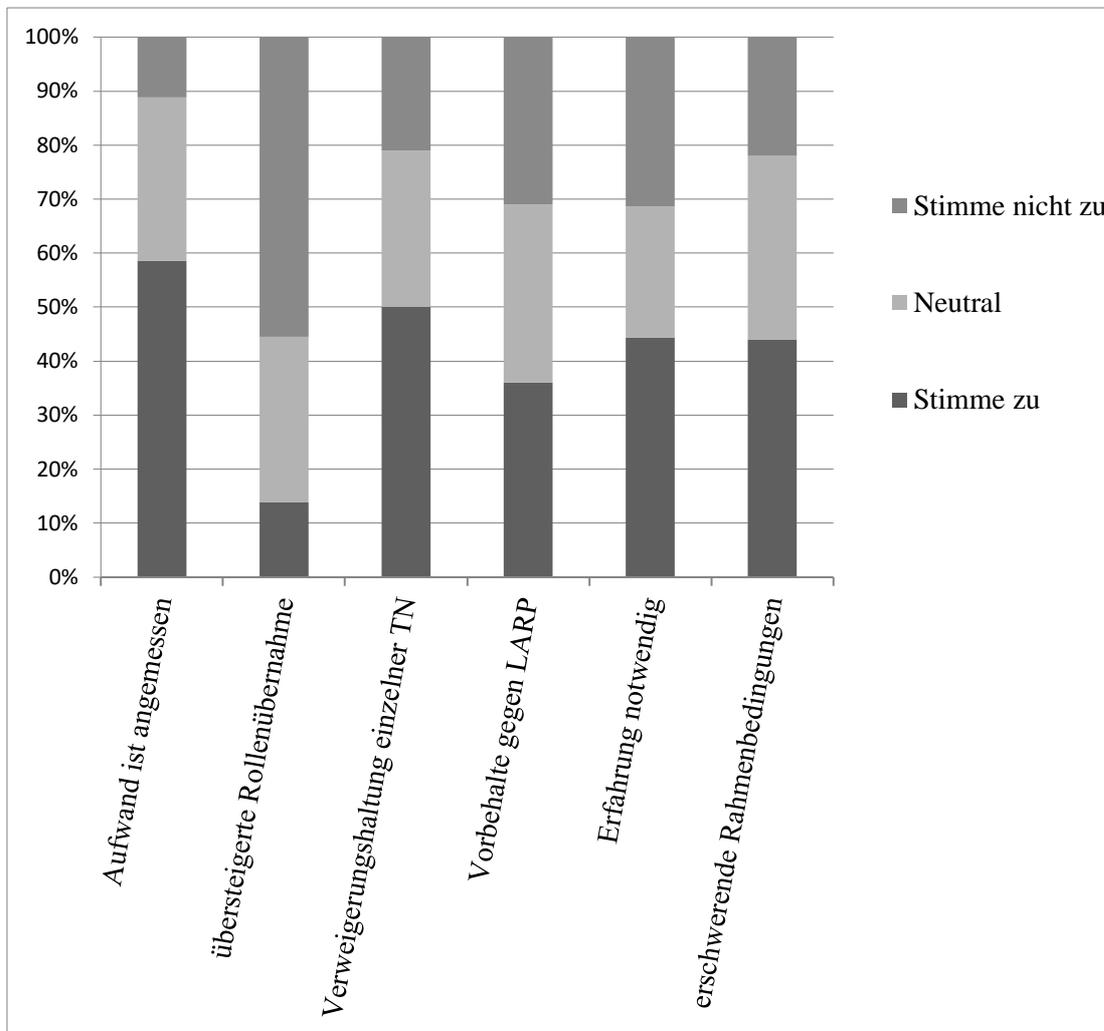


Abbildung 32: Einschätzung Schwierigkeiten EduLARP

Der Blick auf die institutionellen Rahmenbedingungen weist darauf hin, dass Lehrkräfte, Lehramtsstudierende oder pädagogisches Personal aller Länder mit 44% der Meinung sind, dass die Rahmenbedingungen in der Schule den Einsatz von EduLARP nicht begünstigen. Ein Viertel verhält sich hier neutral. Diese Einschätzung unterscheidet sich ebenfalls nicht signifikant nach Ländern (Kruskal-Wallis Test; $X_{2max} = 1,7811$; $df=2$, $p > 0.5$). Es lassen sich jedoch Tendenzen ablesen, dass innerhalb der Gruppe der Skandinavier_innen die Norweger_innen bezüglich der Rahmenbedingungen etwas skeptischer sind, während die Schweden weniger Problempotential in den institutionellen Rahmenbedingungen sehen (Mittelwert Skala 1-5 Deutschland/Norwegen/Schweden: 3.29/3.50/2.87) .

In dem Feld „Anmerkungen“ wurde mehrfach genannt, dass sich die Durchführung eines EduLARPs gut mit Musik und musikalischer Bildung verbinden ließe (Fragebögen 16, 98). Auf einem anderen Bogen darauf hingewiesen, dass durch LARP zwar gelernt werde, es aber schwierig sei zu kontrollieren, was genau, weshalb Reflexionen und *Debriefs* wichtig seien: „I would say that ‚larp as is‘ does not equate learning or the promotion of skills but needs to be embedded in a larger framework (e.g. debriefings etc.). People will learn a lot of things through larping, the point above concerns the question if they learn the specific thing the educator wants them to learn“ (Fragebogen 13). Eine weitere Anmerkung griff auf ähnliche Weise den Punkt der Einbettung in eine größere Unterrichtseinheit auf und setzte hinzu: „It's not a stand-alone method“ (Fragebogen 33). Ein Kommentar, der auf die Notwendigkeit umfassender Ausbildung in dieser Methode deutet, stammt von einer Person ohne LARP-Vorkenntnisse, die „großen Respekt“ vor der Konzeption und Durchführung hat und sich weder Konzeption noch Durchführung alleine zutrauen würde (Fragebogen 67).

Zusammenfassend schätzt die absolute Mehrheit der Befragten das Potential sehr hoch und die Hindernisse eher als gering ein. Bei den Schwierigkeiten ergeben sich Unterschiede bezüglich der Länder, wobei die skandinavischen Pädagog_innen die Hindernisse insgesamt als geringer einschätzen.¹²¹ Im Kapitel 5.4 werden die qualitativen und quantitativen Daten bezüglich ihres Beitrags zur Fachdidaktik Deutsch interpretiert. Rahmend ist die Frage, ob, wie und mit welchen Lernzielen EduLARP im Deutschunterricht in Deutschland lernwirksam eingesetzt werden kann.

Mit der Auswertung der quantitativen Daten ist die Auswertung des Materials abgeschlossen. Es folgt nun die Analyse der Daten, im Rahmen derer unter anderem eine vorläufige Begriffsbestimmung von EduLARP formuliert wird. EduLARP als Lernform kann durch das multiperspektivische Datenmaterial dargestellt werden, indem neben methodischen Alleinstellungsmerkmalen auch Potential und Schwierigkeiten beschrieben werden. Schließlich beinhaltet die Diskussion auch die Skizzierung der Möglichkeiten, wie EduLARP im Deutschunterricht eingesetzt werden kann.

5 Interpretation der Daten

In diesem Kapitel wird anhand der Zusammenführung der Daten dargestellt, inwiefern EduLARP eine ganzheitliche Lernform mit Merkmalen von spiel- und dramabasiertem Lernen

¹²¹ Erneut sei darauf hingewiesen, dass der Datensatz aus nur 107 Fragebögen besteht und sich deshalb hier lediglich Tendenzen abbilden lassen, die Grundlage für weitere Untersuchungen mit breiterer Datenlage sind.

ist.¹²² Anschließend wird nachgezeichnet, wie sich EduLARP heute als Lernform mit bestimmten Zielsetzungen angeboten wird. Es zeigt sich, dass EduLarp aus unterschiedlichen Phasen besteht, die im Zuge dieses Kapitels mit ihren Zielsetzungen, Wirkungen und Schwierigkeiten beschrieben werden. Mit der Abgrenzung von anderen Formen des Rollenspiels ergibt sich die Begriffsbestimmung von EduLARP. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Darstellung von EduLARP im Deutschunterricht und einer allgemeinen Zusammenfassung, bevor noch Möglichkeiten für zukünftige Forschung skizziert wird.

5.1 Ganzheitliche, erfahrungsbasierte Lernform

Versteht man Ganzheitlichkeit von Lernprozessen als Einbeziehung emotionaler, motorisch-affektiver, sozialer und kognitiver Aspekte (vgl. Kapitel 2.1), so kann EduLARP als ganzheitliche Lernform bezeichnet werden. Die emotionale Ebene der Lernenden wird in der Spielphase insbesondere durch die Immersion und durch ausgespielte Beziehungen wie Konflikte oder Freundschaften angesprochen. Es müssen keine Erwartungen Außenstehender erfüllt werden, da die Inszenierung nicht vor einem Publikum aufgeführt wird, was die Möglichkeit explorativen Sich-Hineinversetzens steigert. Da es sich um ein Spiel handelt, können sich die Akteur_innen einem lustvollen Prozess hingeben, der ihnen Freude bereitet.

Die motorische Dimension des Spiels in der Spielphase ist ebenfalls zentral, wenn sich die Teilnehmenden im Raum als Charaktere begegnen. Hierbei vollziehen sie unter anderem körperlich dargestellte Interaktionen wie zum Beispiel Kämpfe. Räumliche Nähe und Distanz können durch Positionierungen im Raum geschaffen werden. Die Einbeziehung der physischen sowie der sinnlichen Ebene führt zu einem affektiven Erlebnis: Musik sowie Essen und Trinken werden häufig eingesetzt, um Hör- und Geschmackssinn anzusprechen. Ebenso setzt die Raum- und Kostümgestaltung visuelle Zeichen. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Immersion und damit auch auf die emotionale Dimension der Spielenden.

Ein EduLARP kann nicht alleine gespielt werden. Schon in der Vorbereitungsphase ist Zusammenarbeit notwendig, um die Beziehungskonstellationen zu gestalten. Im Spiel ermöglicht die aufmerksame Interaktion zwischen den Teilnehmenden das Entstehen eines ‚fiktionalen Narrativs‘, weshalb der sozialen Dimension des Spiels eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird. Es wird deshalb nicht lediglich als kollaborativ, sondern als ‚kokreativ‘ (z. B. CHS 305) beschrieben, weil die Geschichte gemeinsam durch konstante Interaktion und Ko-

¹²² Dabei beziehe ich mich in meiner Darstellung grundsätzlich auf den Einsatz in der Schule und weniger auf den in der außerschulischen Bildung. Auch sei darauf hingewiesen, dass es sich bei der Darstellung um eine Generalisierung der Merkmale handelt, von der einzelne Spiele je nach Design und Durchführung abweichen können.

Konstruktion entwickelt wird. Positive Beziehungen zu anderen Charakteren sind einem EduLARP-Design ebenso immanent wie Konflikte, weshalb sich bereits aus dem konzipierten Beziehungsgeflecht Spielanlässe ergeben und Interaktionen eingefordert werden. Von Bedeutung ist hierbei, dass Spielanlässe nicht nur vom Design oder der Spielleitung in das Spiel gegeben werden, sondern ebenfalls von allen Spielenden für die anderen Teilnehmenden generiert werden. Ob und wie diese dann aufgegriffen werden, entscheidet jede_r Einzelne. Damit ist die *in-game*-Interaktion wie auch das Spielhandeln der einzelnen Teilnehmer_innen tragend für die Gestaltung des Geschehens.

Schließlich bezieht diese prozessorientierte, ganzheitliche Lernform auch die kognitive Dimension der Lernenden mit ein. Diese wird hauptsächlich in der Vor- und Nachbereitung angesprochen, doch angeeignetes Wissen wird auch in das Spiel eingebracht. Dieses Wissen kann die Entscheidungen und Problemlösungsprozesse maßgeblich beeinflussen. Während des Spiels gilt es, Spielregeln einzuhalten, was bedeutet, dass die Spielenden neben der Charakterdarstellung auch stets die reale Handlungsebene mitbedenken müssen, um die Sicherheit der Mitspielenden zu wahren. Damit greift das von Warm (1981, S. 174, vgl. Kapitel 2.1.3) dargestellte Modell von fiktivem Handeln und Rollenhandeln auch für EduLARP und beschreibt die Handlungen als „echte“ Kommunikationssituationen. In die kognitive Dimension fällt weiterhin der Transfer, welcher nach der emotional-affektiven Spielleistung und dem *Debrief* von kognitiv-analytischen Prozessen bestimmt ist.

Da das Spielhandeln der Charaktere keine realen Konsequenzen hat, können sich die Beteiligten vielfältig ausprobieren und im Sinne von ‚play to lose‘ (vgl. Kapitel 2.3.6) Fehler machen, um die Folgen ihres Charakterhandelns zu erproben und in der Retrospektive Ursachen und Wirkungen eruieren. Die unterschiedlichen affektiven, sozialen, emotionalen und motorischen Erfahrungen und Handlungswege können in der Reflexionsphase bewusst gemacht, miteinander verglichen, abstrahiert und generalisiert werden, was als einer der Grundzüge erfahrungsbasierten Lernens gesehen wird (Kolb & Kolb 2009).

Auf Grundlage dieser Ausführungen lässt sich EduLARP als ganzheitliche Lernform folgendermaßen modellieren:

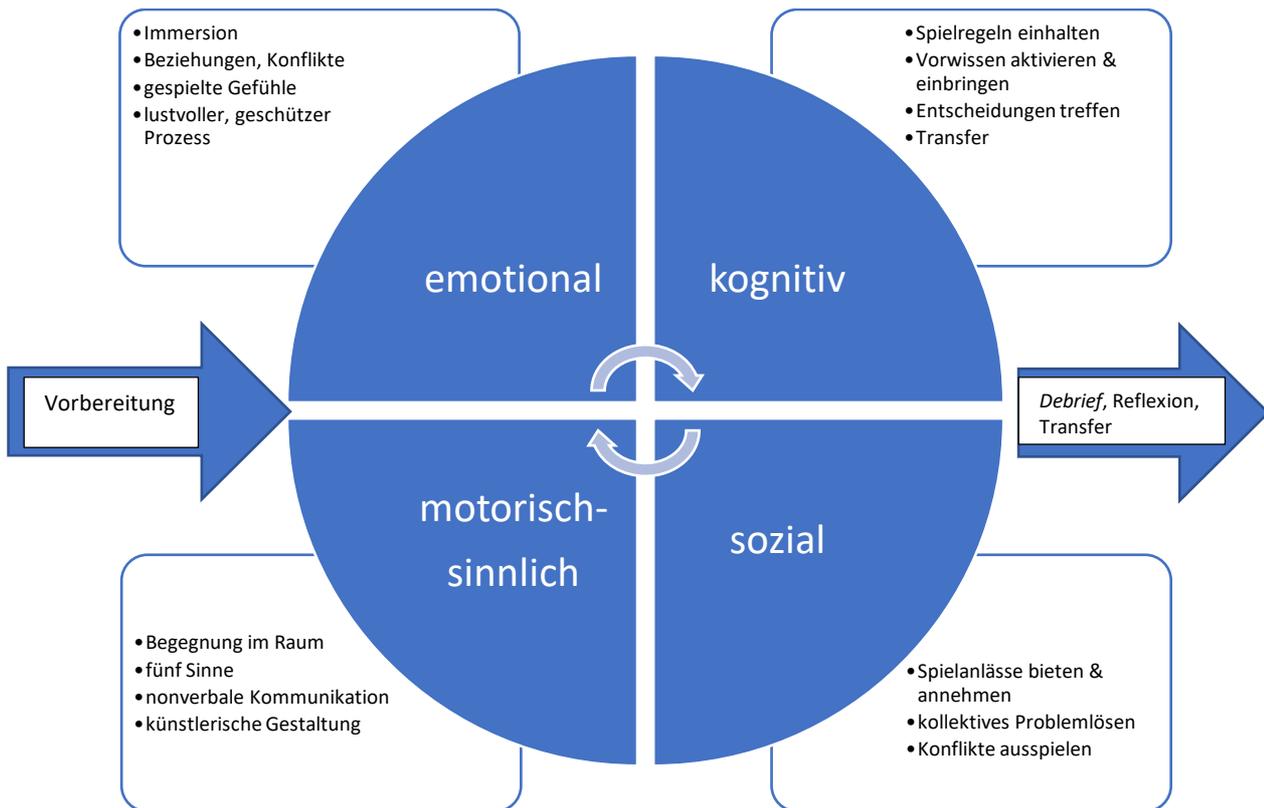


Abbildung 33: EduLARP als ganzheitliche Lernform

Wie genau diese Ebenen spielerisch-theaterbasierten Methoden aktiviert werden, wird in den nachstehenden Ausführungen dargestellt.

5.1.1 Drama Based Learning und Game Based Learning

Wenn das Kernmerkmal dramapädagogischer Verfahren ein „Lernprozess in all seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv“ ist (Tselikas 1999, S. 21), so weist EduLARP wie oben abgebildet diese Merkmale auf und bedient sich „theatertechnischer Methoden“ (Betz et al. 2016, S. 1). Zusätzlich bindet es auch das soziale Handeln maßgeblich mit ein. Auch unterscheidet sich EduLARP von anderen dramapädagogischen Verfahren wie z. B. Standbildern oder Rolleninterviews in der Länge und Intensität des Rollenspiels.¹²³ Mit dieser längeren Inszenierung, im Rahmen derer die Interaktion improvisiert wird, rückt EduLARP in die Nähe theaterpädagogischer Verfahren: Die Spielphase gleicht einer Aufführung und trotz der improvisierten Interaktion wurde sie in Bezug auf Rollen, Beziehungsgeflecht (und sich daraus ergebende Spielimpulse), Gestaltung von Raum, Gewandung, Musik usw. eingehend vorbereitet. Da die Inszenierung jedoch nicht vor einem betrachtenden Publikum aufgeführt wird, rückt es auch wieder davon ab. Darauf

¹²³ Auch wenn von dem EduLARP-Unternehmer Mati Nuut unter anderem halbstündige Rollenspiele vorgeschlagen werden (MTN 94 – 95), ist die Spielphase von EduLARPs in der Regel länger, um das Sich-Hineinversetzen und damit eine Immersion zu ermöglichen.

weist auch Siri Sandquist von *Lajvverkstaden* hin und betont die Abgrenzung von Theater: „[T]he biggest difference between theater and Larp is that theater creates something that is there to be experienced from the outside, whereas LARP is stated to be experienced from the inside. What’s important in LARP is what you feel, and what you think in-character“ (SIS 201 – 205). Diese Analyse unterstützt meine in Kapitel 2.1.2 getroffene Entscheidung, von *Drama Based Learning* zu sprechen, um anzudeuten, dass im EduLARP Elemente aus drama- und theaterpädagogischen Verfahren sich ergänzend eingesetzt werden.

Die Position Hentschels (1996), nach welcher das Anstreben von Lernzielen durch einen individuellen und künstlerischen Prozess wie Theaterspielen nicht möglich ist, wird von den befragten Expert_innen in gewisser Weise geteilt. Unter anderem Ragnhild Hutchinson weist darauf hin, dass sich die Kontrolle dessen, was genau gelernt wird, während des Spiels entzieht, weshalb die Lernfokuse hauptsächlich in den rahmenden Phasen gesetzt werden (RHT 42 – 45).

Damit EduLARP beim Einsatz in der Schule nicht nur als Spiel- sondern auch als Lernform wahrgenommen wird, hält Ingo Scheller es für wichtig, Teile der nachbereitenden Reflexionen oder der in der Nachbereitung entstandenen Texte als Grundlage für leistungsmessende Maßnahmen mit einzubeziehen, um den Schüler_innen den Lernzuwachs vor Augen zu führen (IGS 699 – 708): Das Rollenspiel ermögliche den Lerner_innen, sich intensiver, vielschichtiger und detaillierter mit dem Stoff, z.B. der literarischen Vorlage, auseinanderzusetzen. Auch wenn damit die Spielphase als frei und spielerisch wahrgenommen werden kann, sind sich Schüler_innen während des Spiels des institutionellen Rahmens und ihrer Rolle bewusst: „Usually at the school, we’re very aware of what’s happening and the contexts we’re doing this in“ (CHS 141).

Damit bewegt sich EduLARP zwischen den von der Lehrkraft gesteckten Lernzielen und deren Überprüfung einerseits, und der offenen, experimentellen Darstellungsweise, die eine Vielzahl von Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten eröffnet, andererseits. Diese Offenheit von *Drama Based Learning* ist die Grundlage für das von Tschurtschenthaler (2013, S. 244) beschriebene Experimentieren im geschützten Raum, das es den Lernenden ermöglicht, sich in verschiedenen Rollen auszuprobieren, unterschiedliche Wirklichkeitsentwürfe zu erleben und über beides zu reflektieren. Diese Ansicht unterstreicht David Simkins, wenn er erklärt, dass die Improvisation, eingebettet in ein Szenario und einen groben Verlauf, ohne vorgegebenen Text und mit wenig Skript zu eben jenem Experimentieren führt (DSK 129 – 131). Auf den Aspekt des Rollenschutzes weist Casper Skyum Høgh hin, wenn er EduLARP als eine

Möglichkeit beschreibt, sich selber in einer geschützten Umgebung auszuprobieren (CSH 181 – 182).

Wie Hentschel (1996) für *Drama Based Learning* das Anstreben von Lernzielen verwirft, so sehen auch Warwitz & Rudolf (2016) in der Instrumentalisierung von Spielen einen unvereinbaren Gegensatz. *Per definitionem* hat ein Spiel frei und intrinsisch motiviert zu sein (Stadler & Spörrle 2008) und es stellt sich die Frage, ob es sich dann bei EduLARP überhaupt noch um ein Spiel handelt. Da die Spielphase jedoch lediglich von Spielregeln und der inneren Logik begrenzt ist und das Fehlermachen durch das Postulat ‚play to lose‘ ausdrücklich gewünscht wird, folgere ich dennoch, dass es sich um ein freies Spiel handelt. Auch wenn das Spiel auf Anregung der Lehrkraft im schulischen Kontext gespielt wird und sich die Spielenden ihrer Schüler_innen-Rolle jederzeit bewusst sind, ist durch die Teilnahme der Lehrkraft und die Veränderung der Alltagsrollen zumindest eine größtmögliche Annäherung an ein freies Spiel möglich. Erst Recherche und Reflexion führen zu den Lernzielen. Also handelt es sich bei EduLARP in der Spielphase um ein Spiel, das erst durch Vor- und Nachbereitung zu *Game Based Learning* und damit einem *Serious Game* wird. Das wirkungsvolle Zusammenspiel von Spielmechanismen, wie Problemlösen und Strategietexten, kann Lernprozesse anstoßen, die als beiläufig empfunden werden, so das EduLARP Netzwerk *ELIN* ¹²⁴:

The most apparent advantages of edu-larp in that respect are the high level of student activation, the strong empowerment of students and the fact that playing is a powerful method to engender an internal motivation for learning by focussing on gaming activities, making learning an implicit side-effect.

Diese Ausführungen belegen, dass es sich bei EduLARP sowohl um *Game Based Learning* als auch um *Drama Based Learning* handelt und dass durch die klar formulierten Bildungs- und Lernziele ein EduLARP immer auch ein *Serious Game* ist, was ihm aber die lustvolle, emotionale, sinnliche Erfahrung in der Spielphase nicht abspricht. Weil die Teilnehmer_innen gemeinsam eine Geschichte schaffen und diese auch gemeinsam reflektieren, entspricht EduLARP der gegenwärtig immer deutlicher werdenden Forderung nach aktiv-kollaborativem Lernen (Orr & McGuinness 2014, S. 221ff.). Auch erfüllt es die auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Forderung, die Lernenden im Unterricht auf mehreren Ebenen zu involvieren und relevante Lernkontexte zu schaffen:

Ziel ist die persönliche Auseinandersetzung und das Schaffen von bedeutungsvollen, kognitiv herausfordernden sowie emotional ansprechenden Situationen, die es dem Lerner ermöglichen, Bezüge zu den Inhalten herzustellen und aufgrund der persönlichen Involviertheit effektiv zu lernen. (Sambanis 2013, S. 117f.)

¹²⁴ Vgl. <http://edu-larp.org>, letzter Aufruf am 4.11.2016.

Bedeutungsvoll wird die Situation, da sie für den Charakter relevant ist, kognitiv herausfordernd durch den Bezug zum Stoff und durch die Komplexität des Spiels, während die emotional-affektive Seite der Lernenden durch interpersonale Beziehungen zwischen den Charakteren sowie die vielseitige Gestaltung des EduLARPs angesprochen wird. Der von *ELIN* erwähnte beiläufige Lernprozess stellt sich durch die Charakterbedürfnisse ein, was im LARP-Jargon als *Alibi* bezeichnet wird, wenn man sich mit einem Stoff auseinandersetzt, dem man sich sonst nicht zuwenden würde.

5.1.2 *Entstehung und Verbreitung*

Wie den Untersuchungen vorangestellt wurde, entstand LARP ursprünglich aus dem Tischrollenspiel (Tychsen et al. 2006). LARPs wurden zu unterschiedlichen Themen gespielt und es entwickelten sich verschiedene Spielstile. Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es keinesfalls notwendig ist, die gesamte Genese von EduLARP zu durchlaufen, um diese Lernform einsetzen zu können. Viele junge Menschen und Berufsanfänger in Skandinavien haben EduLARP durch *Nordic LARP* kennen gelernt, ohne davor Tischrollenspiele gespielt zu haben (FTB 2 55 – 59). Meine Untersuchungen bestätigen die Ausführungen von Kamm & Becker (2016), dass der Spielstil des *Nordic LARP* ein Wegbereiter des EduLARP ist. Durch die Expert_inneninterviews gelang es mir außerdem nachzuzeichnen, welche Vereine und Unternehmen in Deutschland und Skandinavien EduLARPs für schulische und außerschulische Institutionen konzipieren und auf Wunsch auch durchführen. Dies sind in Auswahl *Walddritter e.V.* (Deutschland), *Lajvverkstaden* (Schweden), *Alibier* (Norwegen) und *Bifrost* (Dänemark). Aus der untenstehenden Abbildung geht weiterhin hervor, dass EduLARPs in unterschiedlichen Kontexten gespielt werden: Von Museen über Konfirmandenlager bis hin zu Schulen und Universitäten. Auffällig ist dabei, dass sich für den regulären Unterricht hauptsächlich Belege aus Schweden und Dänemark finden, während in Deutschland die außerschulische politische Bildung stärker vertreten ist.

Die Entstehung kann als *Bottom-up*-Modell dargestellt werden:

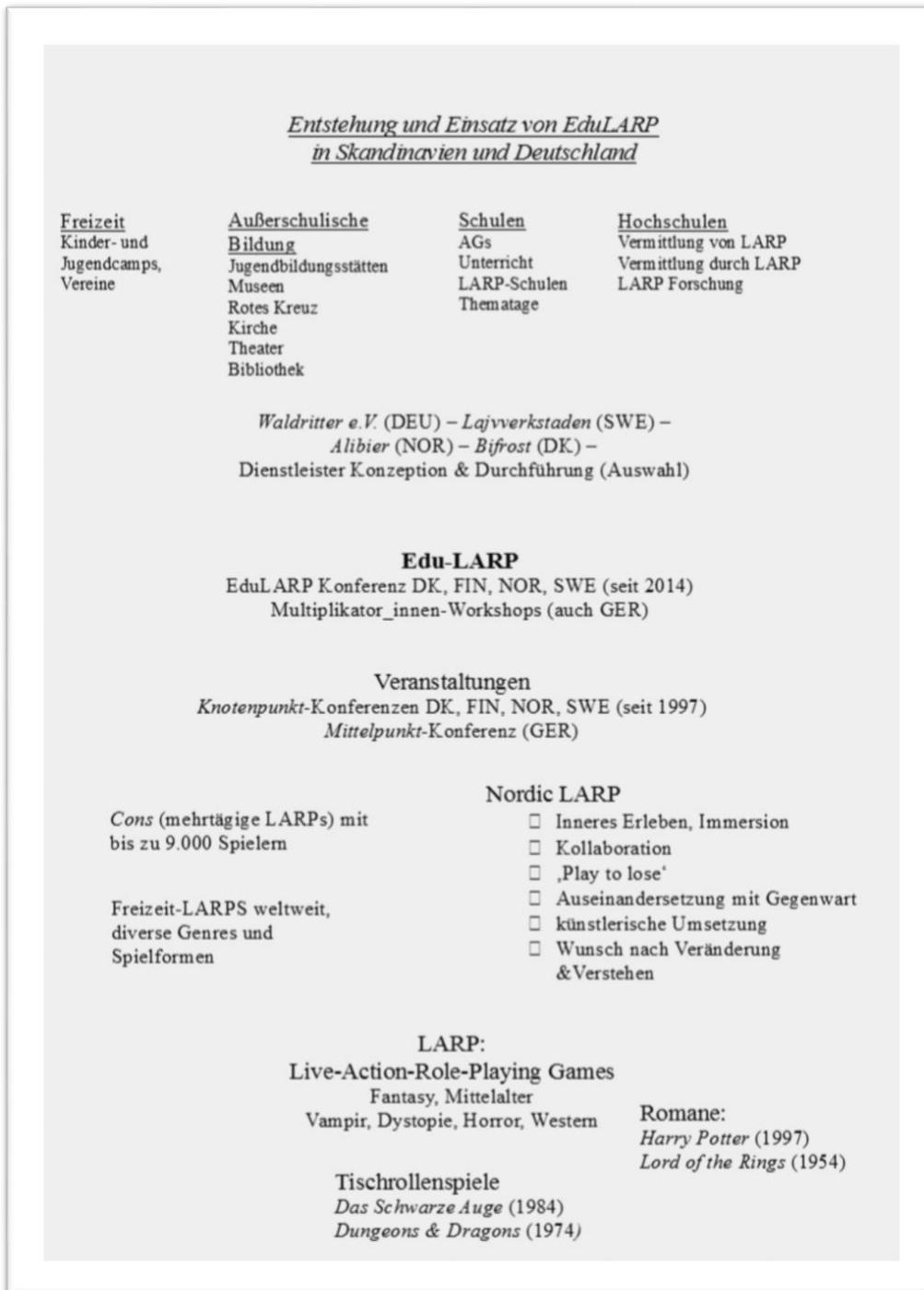


Abbildung 34: Entstehung und Einsatz von EduLARPs in Skandinavien und Deutschland¹²⁵

Das Datenmaterial indiziert darüber hinaus, dass es durchaus möglich ist, dass EduLARP häufiger verbreitet ist als bisher angenommen. „They are doing LARP without knowing it“, sagt Casper Skyum Høgh (191 - 192) und weist darauf hin, dass auch Simulationen oder Planspiele als LARP bezeichnet werden könnten, weshalb es notwendig zu klären, ob es überhaupt trennscharf von ähnlichen Spiel- und Lernformen abgegrenzt werden kann. Zu

¹²⁵ Anders als bei den Smart-Art-Abbildungen handelt es sich hier um eine als PDF importierte Datei, weshalb das Layout anders ist. Selbstverständlich handelt es sich dennoch um eine eigene Darstellung.

diesem Zwecke ist zunächst EduLARP mit seiner spezifischen Struktur umfassend darzustellen, sodass anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden können.

5.1.3 Phasen eines EduLARP

Wie unter anderem Ments (1985) und Warm (1981) dargestellt haben, sind bei einem Rollenspiel, das zu Lernzwecken eingesetzt wird, die vor- und nachbereitenden Phasen unabdingbar. Dies wird von den EduLARP-Expert_innen ebenfalls betont und von den im Zuge dieser Untersuchung durchgeführten Beobachtungen gestützt. Die drei Phasen eines EduLARPs werden als Vorbereitung, Spiel und Nachbereitung dargestellt. Hinzu kommt die Konzeption des Spiels inklusive Formulierung der Zielsetzungen (Neubauer 2015), welche als eigenständige Phase vor der Vorbereitung zu verstehen ist. In dieser vorbereitenden Phase werden Lernziele festgelegt und das Skript geschrieben oder adaptiert. Die Expert_innen betonen die Notwendigkeit, das Spiel an die Gruppe anzupassen, teils, um die Sicherheit der Spielenden zu gewährleisten, teils, um eine sinnvolle Rollenverteilung zu ermöglichen. Aus dem Skript ergibt sich, welche Räumlichkeiten benötigt werden, wie diese als *Setting* gestaltet werden und inwiefern Musik, Kostüme und Requisiten benötigt werden. Unter anderem betont Ragnhild Hutchinson (RHT 27- 29) die Relevanz der Kostümierung für den Immersionsprozess, womit sie die Forderung von Hüther & Quarch (2016, S. 138) unterstützt, die im Akt der Kostümierung und Maskierung das In-Kraft-Treten des Rollenschutzes sehen. Während der Konzeptionsphase sollte auch festgelegt werden, ob und welche Teile des EduLARPs in die Leistungsmessung einfließen.

Wenn die Vorüberlegungen abgeschlossen und das Skript samt Materialien (z.B. Rollenkarten) erstellt ist, wird die vorbereitende Phase mit den Teilnehmenden initiiert. Wissen, das für die Ausgestaltung der Rollen relevant ist, wird vermittelt oder recherchiert. Die Rollen werden vergeben und von den Lernenden vorbereitend zu Charakteren ausgestaltet. Schließlich sollten in dieser Phase auch die Metatechniken geübt werden, damit diese dann während der Spielphase eingesetzt werden. Falls es sich um eine unerfahrene Gruppe handelt, werden auch Spielregeln eingeführt und geübt (TBK 41).

Die Spielphase beginnt nach einem klaren Signal oder einer ‚Zeitreise‘¹²⁶ in der sich die Teilnehmer_innen das erste Mal als Charaktere begegnen. Gleich nach der ersten Szene oder

¹²⁶ Spielen die EduLARPs nicht in der Gegenwart, so setzt *Lajvverkstaden* sogenannte *Zeitreisen* ein, die *Traumreisen* (z.B. Tselikas 1999) ähnlich sind: Die Teilnehmenden hören mit geschlossenen Augen einer Geschichte zu, in welcher das Szenario entfaltet wird. Hier wird unter Einbeziehung aller Sinne zum

an anderer geeigneter Stelle, findet eine Unterbrechung statt, die von den LARPer_innen auch *calibration break* (TBK18; TBK 59) genannt wird. Die Teilnehmenden können äußern, wenn sie etwas an ihren Rollen stört oder wenn sie etwas hinzufügen wollen. Nach dieser Justierung wird das Rollenspiel durchgeführt. Wenn weitere Pausen erfolgen, dann *in-game*, um die Immersion nicht vollständig aufzuheben (FTB3 4 – 12). Wie genau sich die Spielphase gestaltet, hängt vom Design und den damit verbundenen Spielzielen ab. In *1942 – Whom can you trust?* ging es lediglich darum, die Charaktere mit ihren Beziehungen auszugestalten und dadurch einer Entwicklung zu folgen, die die Teilnehmenden selber sukzessive gestalteten. In der *Kinderrechte-Agentur* dagegen bekamen die Agenten *in-game* von ihrem Vorgesetzten unterschiedliche Settings präsentiert, in welchen möglicherweise gegen Kinderrechte verstoßen wurde, welche die Teilnehmer_innen dann herausfinden sollten.

Nach Ende des Spiels findet eine Ausstiegsübung statt, wie sie auch in *Drama Based Learning* üblich ist. So wird deutlich markiert, wann das Spiel zu Ende ist und damit auch, wann der Rollenschutz aufgehoben wird. Diese deutliche Markierung des Spielrahmens deckt sich mit Bohles (2011) Forderung nach klaren Regeln und einer deutlichen Trennung von *in-game*- und *off-game*-Handeln. Auch kann noch eine Übung, die alle Beteiligten gleichzeitig aktiviert, durchgeführt werden, um den Gruppenzusammenhalt zu festigen und zu verdeutlichen, dass dieses Spiel ein gemeinschaftliches Erlebnis war.

Direkt an die Spielphase schließt sich die emotionale Entlastung an, das *Debrief* (Neubauer 2015). Hier berichtet jede_r Teilnehmende kurz, wie es ihm oder ihr ging, und skizziert zum Beispiel den besten und den frustrierendsten Spielmoment. Dann findet eine Pause statt, um den Spieler_innen die Möglichkeit einzuräumen, Distanz einzunehmen, damit die kognitiv-analytische Phase der Reflexion einsetzen kann (IGS 600ff.). In der Reflexion werden zuerst die Erfahrungen gebündelt und relevante Spielereignisse nacherzählt. Dies ist notwendig, da aufgrund der Parallelität der Spielhandlungen, auch als „distributed narrative“ beschrieben (Stenros, Montola & Waern 2009), das Spielgeschehen nicht in seiner Gesamtheit wahrgenommen werden kann: Daraufhin beginnt die inhaltliche Reflexion im Hinblick auf die eingangs gesteckten Lernziele. Hier kann beispielsweise das Spielgeschehen analysiert und mit der literarischen Vorlage verglichen werden. Die Notwendigkeit von *Debrief* und *Reflexion* wird auch von Remmele & Whitton (2014) unterstrichen, da die Komplexität der Kommunikationsebenen und mögliche negative Spielerfahrungen geklärt werden müssen. Schließlich wird in dieser Phase der Transfer angestoßen, in welcher das Gelernte an bereits

Beispiel erzählt, wie die Umgebung aussieht, wie es riecht und ob es kalt ist. Wenn sie die Augen öffnen, beginnt das Spiel (FTB4 5 – 19).

bestehendes Wissen angeknüpft und in die Lebensrealität übertragen wird.¹²⁷Bohle (2011, S. 15) schlägt nach *Debrief* und *Reflexion* zusätzlich eine Auswertung im Anschluss an szenische Verfahren vor. Ich nehme diese Anregung in das nachfolgende Modell auf, da über das *Debrief* hinaus der Spielleitung konstruktiv gespiegelt werden kann, welche Spielmechanismen funktioniert haben und welche nicht.

Die nachstehende Abbildung ist eine Synthese der erhobenen Daten und baut auf das in Kapitel 2.4.5 abgebildete Flussdiagramm auf.

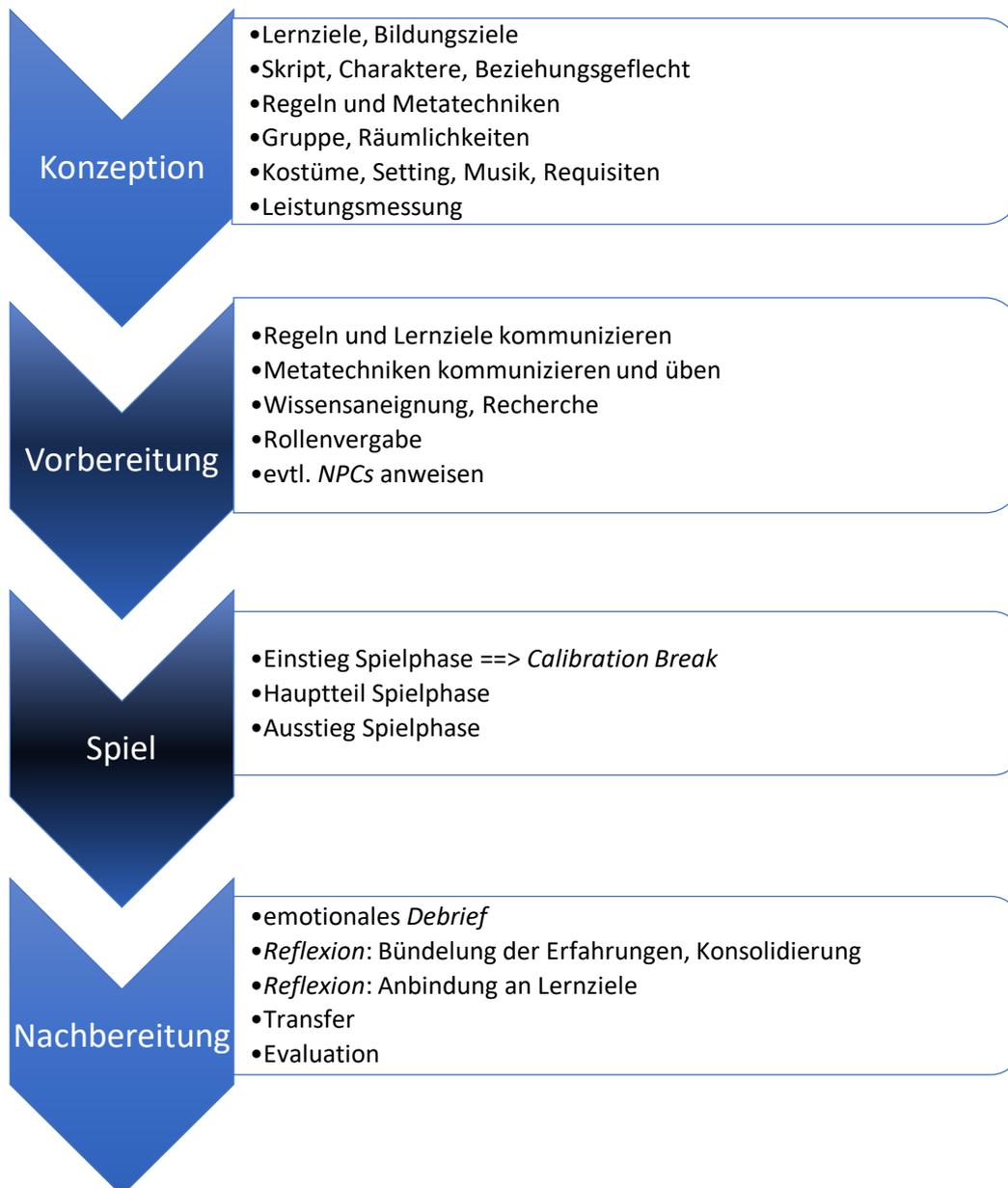


Abbildung 35: Verlauf eines EduLARPs

¹²⁷ In den beobachteten EduLARPs konnten außer der Reflexionsphase keine darüberhinausgehenden Transferphasen ausgemacht werden. Möglicherweise liegt dies an der Tatsache, dass der Transfer in den schulischen EduLARPs im Schulalltag stattfindet, den ich aber nicht mehr beobachtete.

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass im EduLARP einige Aspekte berücksichtigt werden müssen, die in anderen Rollenspiel-Realisationen nicht vorkommen. Dazu gehören die Konzeption und Vermittlung von Metatechniken sowie die Anweisung von *NPCs*, sofern solche teilnehmen. Auch sind die Phasen deutlicher voneinander getrennt, da das Spiel nur durch ein *Calibration Break* unterbrochen wird, nicht aber, um über das Charakterhandeln zu reflektieren (wie es beim *Szenischen Spiel* der Fall ist). Ob die strukturellen Unterschiede Auswirkungen auf die Wahl der Themen und Zielsetzungen haben, ist Gegenstand der nachfolgenden Analyse.

5.1.4 Themen und Zielsetzungen

Die dänischen Internate *Østerskov Efterskole* und *Epos Efterskole* setzen EduLARP in allen Fachbereichen ein, womit sie einen weltweit einzigartigen Schwerpunkt setzen und eine Ausnahme bilden. Wie bereits von Scheller (z.B. 1998) und Ments (1985) dargelegt, ist das Potential von Rollenspielen vor allem im sozialen und geisteswissenschaftlichen Bereich zu sehen, da sich zwischenmenschliche Beziehungen und individuelle Haltungen hier gut darstellen lassen. Dies bestätigen auch die erhobenen Daten. Viele der beobachteten EduLARPs kreisen um die Frage menschlicher Beziehungen, geschichtlicher Gesamtzusammenhänge und komplexer Entscheidungsfindungsprozesse. Demokratieverziehung ist z.B. für die Experten Mati Nuut, Mads Lunau, sowie die Befragten des Vereins *Waldritter e.V.* ein zentrales Thema, was bestätigt, dass Rollenspiel ein geeignetes Instrument zur Darstellung „und zur Analyse von Einstellungen und Werten“ (Kiper & Mischke 2008, S. 136) ist. Auch die befragten Lehrkräfte schätzen mit 94% die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich *Wertebildung- und Erziehung* Bildung als hoch ein, in Skandinavien tendenziell höher als in Deutschland.

Die Historikerin Ragnhild Hutchinson hebt hervor, dass im EduLARP Strukturen gut dargestellt werden können, die bestimmte Handlungen ermöglichen oder verhindern (RHT 47 – 49), womit sie den Einsatz von EduLARP in der Geschichtsdidaktik motiviert. Des Weiteren können EduLARPs eingesetzt werden, um Literatur erfahrbar zu machen, so Evan Torner im Interview. Für den Einsatz in der Fremdsprachendidaktik finden sich ebenfalls Beispiele (z. B. Xaver Kurz im Englischunterricht), was David Simkins' Annahme, dass Sprachkompetenzen gesteigert würden, untermauert.

Die Expert_innen heben hervor, dass die Auseinandersetzung mit der Rolle und der Hintergrundgeschichte als Anlass dienen kann, Inhalte zu recherchieren und sich Wissen anzueignen. Allerdings werden in der Spielphase eines LARPs seltener Themen neu eingeführt, sondern Bekanntes eher wiederholt und vertieft, bzw. aus anderer Perspektive betrachtet. Dass

EduLARP weniger Potential zur Wissensvermittlung denn zum Erleben eines Gesamtzusammenhanges birgt, drücken sowohl die Pädagog_innen als auch die Expert_innen aus.¹²⁸ Damit ist der Beitrag zu einer Ausbildung im Sinne der Vermittlung curricularer Inhalte weniger groß als der einer allgemeinen Bildung.

Mehr als die fachdidaktischen Zielsetzungen jedoch heben die Expert_innen wie auch die befragten Pädagog_innen den motivationalen Aspekt hervor. Hierbei kann die Zielsetzung eines EduLARP sein, den Schüler_innen positive, freudvolle Erlebnisse in der Institution Schule angedeihen zu lassen. Wie Hüther & Quarch (2016, S. 138) schreiben, ist Rollenspiel „eines jener Spiele, [das] die Menschen glücklich und lebendig mach[t]“. Das bestätigen auch viele der Expert_innen und der Schüler_innen und es ist anzunehmen, dass die Motivation aus dem EduLARP-Erlebnis sich in den Schulalltag überträgt. Aus der Evaluation des Pilotprojekts geht hervor, dass die Freude einerseits aus dem gemeinschaftlichen Erlebnis und dem konzentrierten Miteinander und andererseits aus dem Schutzraum und den damit einhergehenden Experimentiermöglichkeiten herrühren.

5.1.5 Abgrenzung und präzisere Begriffsbestimmung

Durch die vorliegenden Erkenntnisse sollen bestehende Begriffsbestimmungen von EduLARP (siehe Kapitel 2.4.1) ergänzt und erweitert werden. Bei dem Versuch, EduLARP zu bestimmen, fällt der Blick insbesondere auf die Spielphase. Die Vor- und Nachbereitung sind zwar unerlässlich, um ein EduLARP zu einer lernwirksamen Methode zu machen, werden aber mit gängigen Lernformen und Unterrichtsmethoden gestaltet, in der Spielphase jedoch wird von allen Teilnehmenden gemeinsam eine Geschichte physisch gestaltet. Der Verlauf derselben wird beeinflusst durch die improvisierte Interaktion. Damit ist der Ausgangspunkt für alle Beteiligten das *Setting*, welches allen Spielenden den gemeinsamen Rahmen vorgibt (Kamm & Becker 2016). Die Lernenden gestalten Charaktere in einem vorgegebenen Raum und erschaffen eine gemeinsame Geschichte, die durch die Pluralität der parallelen Handlungsstränge gekennzeichnet ist, was von Simkins (2015, S. 11) folgendermaßen beschrieben wird: „There is no single plot of the game, no single narrative drive. This is not strictly a single story, but a number of stories“. Jede_r der Teilnehmer_innen kann und soll durch Charakterhandeln das Spiel mitgestalten. Auch wenn die Rollen unterschiedliches

¹²⁸ 73% der Befragten geben an, dass EduLARP zur Vermittlung fachspezifischer Inhalte eingesetzt werden kann. Das ist ein niedrigerer Wert als die Einschätzung der Förderung von Kompetenzen wie *Literacy* (88%) oder Sozialkompetenz (93%).

Spielverhalten vorgeben, sind alle Spieler_innen gleichberechtigt und können im Schutz der Rolle handeln und interagieren.

In der Vorbereitung der Spielphase werden die Lernziele festgelegt und die Teilnehmenden auf die Gestaltung der Charaktere vorbereitet. In der Nachbereitungsphase findet eine Reflexion der Spielerfahrungen und der Transfer des Gelernten in die Lebensrealität statt. Damit kann EduLARP beschrieben werden als die kollektive szenische Gestaltung einer Geschichte in einem Setting mit der Zielsetzung, Lern- oder Bildungsprozesse bei den Teilnehmer_innen anzustoßen, die induktiv (Hendriksen 2004) sowie selbst-motiviert (Vanek 2016) sind. Im Gegensatz zu LARP gibt es bei EduLARP definierte Lern- oder Bildungsziele. Damit ist die Nachbereitung im EduLARP von besonders großer Bedeutung, da hier der Transfer bestimmter Spielerfahrungen in die Lebensrealität angestoßen werden kann. Die Analyse der Daten legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Formulierung klarer Lern- oder Bildungsziele sowie die Einbettung der Spielphase in eine Vor- und Nachbereitung ein EduLARP von einem LARP unterscheidet. Ein weiteres Merkmal der Unterscheidung zwischen schulischem Einsatz und einem außerschulischen Edu-LARP, beispielsweise in einem Museum, ist, dass das Spiel in Schulen stärker strukturiert und damit weniger offen im Verlauf ist. Auch wenn die Freiwilligkeit der Teilnahme in beiden Fällen gewährleistet sein soll, so ist anzunehmen, dass viele Schüler_innen teilnehmen, weil sie sonst Nachteile in der Benotung oder der Beziehung zur Lehrkraft fürchten. Nicht die Schüler_innen entscheiden sich aktiv für die Teilnahme an dem EduLARP, sondern die Lehrkraft wählt diese Lernform. Damit ist die Rollenspielform EduLARP gegenüber anderen Formen des Rollenspiels immer noch offen im Verlauf und basiert auf den Spielhandlungen der Teilnehmenden, es wird aber deutlicher gelenkt als in außerschulischen Kontexten.

Von anderen szenisch-interpretativen Verfahren hebt sich EduLARP ab, indem weder eine Textvorlage vorhanden noch ein unbeteiligtes Publikum anwesend ist, dennoch aber eine zusammenhängende, erfundene Geschichte erzählt wird. Diese Geschichte wird nicht nur rezipiert, sondern wie von Siri Sandquist formuliert auch verkörpert und durch den Charakter erlebt: „[I]t’s about telling a story with your whole body and experiencing a story with your whole body“ (SIS 210 – 211). Die Erlebnisse der einzelnen Teilnehmer_innen unterscheiden sich maßgeblich voneinander, da aus der subjektiven Perspektive der Spielenden niemals das gesamte Spielgeschehen wahrgenommen werden kann. Da lernwirksame Prozesse für die formulierten Lernzielbereiche für alle Beteiligten angestrebt werden, ist eine umfassende Planungsarbeit der Spielmechanismen notwendig, was in einem Skript festgehalten wird. Dieses Skript gibt den groben Spielverlauf vor und ist in der Regel nur der Spielleitung und den

NPCs zugänglich. Die Spielleitung sorgt sowohl für die Umsetzung des Skripts, als auch für die emotionale und physische Sicherheit der Spielenden.

Vergleicht man die hier dargebotene Darstellung von EduLARP mit den in Kapitel 2.1.3 beschriebenen Realisationen von Rollenspiel, fallen Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede auf. Ich werde die unterschiedlichen Rollenspielformen hier kontrastieren. Dennoch haben alle ausgewählten Rollenspielformen gemeinsam, dass sie ohne beobachtendes, nicht-spielendes Publikum realisiert werden können und dass sie sich nicht an einem aufzusagenden Text orientieren. Es zeigt sich weiterhin, dass es nicht ein deutliches Alleinstellungsmerkmal gibt, sondern dass das Profil von EduLARP Merkmale aufweist, die in dieser Konstellation einzigartig sind.¹²⁹ Als Parameter für die Kontrastierung habe ich Aspekte ausgewählt, die bei einer oder allen Rollenspielformen anders sind. Eine verbale Gestaltung der Handlung kommt bei *Jeux Dramatiques* nicht vor und das *Reenactment* verzichtet auf die Darstellung fiktiver Geschichten. Der Handlungsspielraum im EduLARP ist durch die physische Gestaltung größer als im Tischrollenspiel und anders als im Psychodrama und in *Alternate Reality Games* spielen sich die Teilnehmer_innen nicht selber, sondern gestalten auch unter Einbeziehung der emotionalen Dimension einen Charakter. Die emotionale Komponente ist im Planspiel deutlich niedriger, weshalb EduLARP zu Immersion führen kann. Während für das *Reenactment* die Annäherung an eine wirklichkeitsgetreue Darstellung historischer Ereignisse zentral ist, werden im LARP wie im EduLARP die Ebenen von Fiktion und Realität vermischt. Schließlich werden im EduLARP Spielhandlungen simultan dargestellt, so dass sich parallele Geschichten entwickeln können, die durch das gemeinsame *Setting* gerahmt sind. Zusätzlich ergibt sich aus den Daten, dass die Spielphase im EduLARP freier und offener ist, als in anderen Spielformen wie dem Psychodrama. Mit diesen Merkmalen ist EduLARP der im Fremdsprachenunterricht verorteten *Globalen Simulation* sehr ähnlich, unterscheidet sich aber durch den Fokus auf das Spiel, in welchem in der Regel keine längeren Schreibphasen vorkommen. Außerdem ist ein EduLARP in wenigen Schulstunden durchführbar, während für eine Globale Simulation 35 – 70 Schulstunden veranschlagt werden (Maak 2011, S. 553). Auch für das *Process Drama* ist ein längerer Schaffenszeitraum vorgesehen (Sayers 2011).

Wie meine bisherigen Ausführungen belegen, geht es in der Spielphase um das Erschaffen einer gemeinsamen Geschichte mit einem roten Faden, hinter welche die Lernziele vorübergehend zurücktreten. Dies ist weder im Planspiel noch im *Forumtheater* der Fall, weshalb die relativ

¹²⁹ Für die Darstellung sei darauf hingewiesen, dass es sich wie bei der Beschreibung von EduLARP auch um eine Vereinfachung und Generalisierung handelt.

große Offenheit als ein Merkmal herausgestellt werden könnte, welches sonst nur dem *Process Drama* eigen ist. Die Abgrenzung kann zusammenfassend folgendermaßen dargestellt werden:

	EduLARP	<i>Jeux Dramatiques</i>	Psycho- drama	Plenspiel	ARGs	Tischrollen- spiel	Reenactment	Forum- theater	Globale Simulation	Process Drama
Textvorlage	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	u.U.	nein
Beobachtendes Publikum	nein	nein	u.U.	nein	nein	nein	nein	u.U.	nein	nein
Verbale Gestaltung	ja	nein	ja	ja	ja	ja	ja	ja	auch	ja
Physische Interaktion	ja	ja	ja	u.U.	ja	nein	ja	ja	ja	ja
„Agency“	ja	ja	ja	nein	ja	ja	nein	ja	ja	ja
Zusammenhängende fiktive Geschichte	ja	ja	u.U.	nein	ja	ja	nein	u.U.	ja	u. U.
Übernahme einer „fremden“ Rolle	ja	ja	nein	nein	nein	ja	ja	ja	ja	ja
Wirklichkeitsgetreue Gestaltung	nein	nein	ja	ja	ja	nein	ja	ja	nein	u.U.

Tabelle 7: Abgrenzung EduLARP von anderen Formen des Rollenspiels

Auf dieser Grundlage ergeben sich folgende Merkmale zu EduLARP:

- Keine Textvorlage und kein zuschauendes Publikum
- Formulierung von Lernzielen
- Vor- und nachbereitende Phase
- Kreieren einer Geschichte¹³⁰ während einer längeren Spielphase im Rahmen eines Settings
- Emotionales, affektives und physisches Spiel
- Verbale und nonverbale Gestaltung
- Gestaltungsspielraum („agency“) der einzelnen Teilnehmer_innen
- Interaktive, kooperative, kollaborative & unmittelbare Prozesse
- Offener, auf die entstehende Geschichte (und nicht auf Lernziele) fokussierter Spielverlauf

In Zusammenschau mit den oben beschriebenen Wirkungen und den hier dargestellten Aspekten von EduLARP lässt sich folgender Vorschlag für eine Begriffsbestimmung machen:

¹³⁰ In Bezugnahme auf die im Theater übliche Redewendung, eine Rolle zu kreieren, also sie als Erste_r zu spielen, bezieht sich hier Kreieren einer Geschichte auf die erstmalige Realisation des Narrativs (<https://www.duden.de/rechtschreibung/kreieren>).

EduLARP ist eine offene, kreative Lernform, die sich aus der Freizeitaktivität LARP (*Live Action Role Playing Game*) in den 1970er Jahren entwickelt hat. LARP ist eine dramatische Darstellungsform, die ein kohärentes, ‚kokreatives‘, fiktionales Narrativ in einem Setting entstehen lässt. Die Spielform EduLARP kann als Kompetenztraining in simulierten Situationen verstanden werden, insbesondere in den Bereichen *Literacies*, soziale Kompetenzen sowie performative Kompetenz. Als Lernform wird das Spiel von vorbereitenden Workshops und nachbereitenden Reflektionen gerahmt. EduLARP hat das Potential, die Motivation zu steigern, die Lernenden zur selbstgesteuerten Vorbereitung anzuhalten und multiple Perspektiven zu einer Fragestellung aufzuzeigen. Als Unterrichtsmethode verwendet, kann EduLARP durch Aktivierung mehrerer Sinne und Kontextschaffung ein Werkzeug für nachhaltiges Lernen sein. Der Gruppenprozess kann zur fachlichen Expertise beitragen und persönliche Entwicklung fördern (*Formative Bleed*). Mögliche Wirkungen sind außerdem Rollenbewusstsein und die Fähigkeit, sich an neue Inhalte und Situationen anzupassen, was wiederum zu erhöhtem Selbstbewusstsein führen kann.¹³¹

5.2 Wirkungen

Meine Untersuchungen bestätigen die vielfältigen Darlegungen (z.B. Simkins 2011; Bowman; 2014; Neubauer 2015), dass die Wirkungen von EduLARP vor allem in den Bereichen Motivationssteigerung und Kompetenzentwicklung zu sehen sind. Das Transformationspotential, also die Annahme, dass LARP und EduLARP den Spielenden bereichern und verändern können, steht im Mittelpunkt aktueller Diskussionen.¹³² Eine solche Transformation kann auch Identitätsfindungsprozesse beinhalten und es stellt sich die Frage, ob Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklungen in einem EduLARP automatisch initiiert werden. Nach Mochocki (2013) kann ein LARP zwar den Weg für mögliche Veränderungen bereiten, diese werden aber nicht alleine durch das bloße Spielen eines LARPs oder EduLARPs vollzogen. Zentral für die Realisation von Bildungs- oder Veränderungsprozessen sind Transfer und Wiederholung (Stadler & Spörrle 2008).

Welche Bereiche schwerpunktmäßig von Veränderungen betroffen sind, kann in folgender Abbildung zusammengefasst werden:

¹³¹ Es ist davon auszugehen, dass durch zukünftige Forschung dieser Vorschlag einer Begriffsbestimmung von EduLARP ergänzt und justiert wird.

¹³² Vgl. *Knotenpunkt-Companion 2018 Shuffling the Deck*.

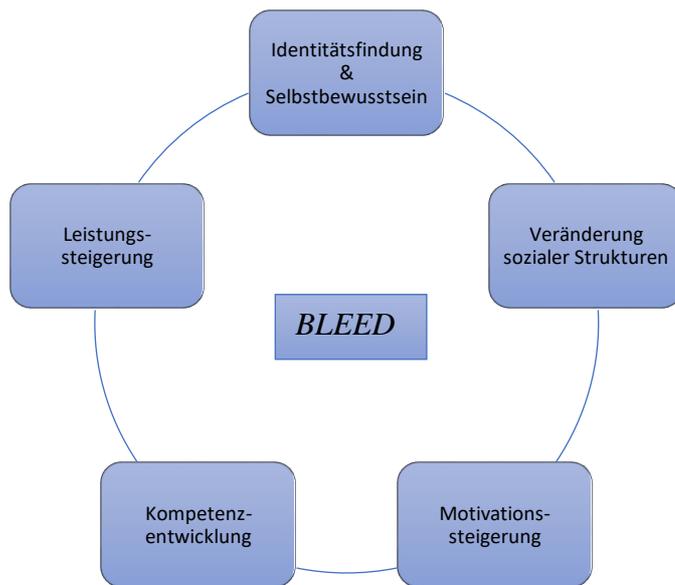


Abbildung 36: Wirkungen von EduLARP

Motivationssteigerung

Game Based Learning, *Drama Based Learning* und Rollenspiel haben das Potential motivationssteigernder Wirkung gemeinsam. Bowman & Standiford (2015) haben nachgewiesen, dass durch EduLARP Motivation und Interesse am Spielgegenstand gesteigert werden, was auch Simkins (2011) unterstützt. Auch von den neben Simkins und Bowman befragten Expert_innen wird die Steigerung der Motivation beschrieben, insbesondere dann, wenn es sich um Lernende handelt, die mit traditionellen Lehrmethoden nicht zu erreichen sind. Dieses motivationssteigernde Potential schätzen auch die befragten Lehrkräfte und das pädagogische Personal mit 95% als hoch ein. Die Aspekte eines EduLARPs, die die Motivation der Lernenden steigern, sind nach Angaben der Expert_innen der große Gestaltungsspielraum, die Emotionalisierung sowie das Aufbrechen sozialer Strukturen. So gibt ein_e Teilnehmer_in an, dass er/ sie durch das Spiel gelernt habe, „mit erwachsenen Menschen in Gruppen“ (FrB 6) zusammen zu arbeiten. Der Gestaltungsspielraum und der Aspekt des aktiven Handelns deutet sich in folgender Antwort an: „Dass ich mehr kann als nur auf dem Stuhl zu sitzen und dem Lehrer zuzuhören“ (FrB 11). Die Motivation der Lernenden kann sich wiederum motivierend auf die Lehrkraft auswirken (ETN 238), sodass sich über das EduLARP hinaus eine alle Teilnehmer_innen umfassende positive Dynamik entwickelt.

Die gesteigerte Motivation lässt sich unter anderem in der konstruktiven Zusammenarbeit in unterschiedlichen Konstellationen beobachten (FTB2 132 – 187). Darüber hinaus sieht Mads Lunau, Mitgründer der *Østerskov Efterskole*, die Auswirkung der Motivation in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Stoff, die in der Vor- und Nachbereitung stattfindet (MDL 20 –

21). Eine Teilnehmerin eines EduLARPs zu einem vorab als uninteressant bewerteten Thema bestätigt dies: „[P]lötzlich fand ich es spannend“ (BTI 43 – 46).

Ebenso kann Motivation die Kompetenzentwicklung vorantreiben, da der Einsatz von Kompetenzen stets auch motivationale und volitionale Bereitschaft voraussetzt (Weinert 2001, S. 27f.). Durch die Bedürfnisse des Charakters entsteht eine solche volitionale Bereitschaft, während die motivationale sich durch die Ungezwungenheit und die Freiheit des Spiels einstellen kann. Damit sind die Voraussetzungen für Kompetenzentwicklung geschaffen, auf welche ich im kommenden Abschnitt eingehe.

Kompetenzentwicklung

EduLARP wird von Sarah Lynne Bowman als „skill-training“ (SLB 8) bezeichnet, was auch die befragten Pädagog_innen mit ihren Einschätzungen unterstützen. Besonders hohes Potential schreiben sie den Bereichen Sozialkompetenz (96%), Literacy (88%) und individuelle Entwicklung¹³³ (88%) zu. Damit wird die Darstellung Neubauers (2015) unterstützt, dass EduLARP der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen dienen kann.

Eine realitätsnahe Gestaltung ist in solchen Spielformen generell möglich, was einen Transfer des Gelernten in die Lebensrealität nahelegt (Hüther & Quarch 2016; Lorber & Schutz 2016). Dem Umstand, dass Rollenhandeln auch immer tatsächliches Handeln ist (Warm 1981), ist zuzuschreiben, dass in einem EduLARP immer zugleich reale Kompetenzen geübt werden, allerdings im geschützten Raum des Spiels. Dies unterstreicht die Beobachtung von Lehrkräften, dass die Schüler „ja mittendrin“ gewesen seien (DSN 189 – 190). Dies wurde für EduLARP bereits von Balzer (2008) untersucht und wird unter anderem von Xaver Kurz, Fremdsprachenlehrer und Experte auf dem Gebiet EduLARP, bestätigt. Er macht im schulischen Bildungssystem eine Lücke aus, wenn es um die Ausübung und Anwendung von Kompetenzen geht (XKZ 24 – 25) und sieht in EduLARP eine Möglichkeit, diese Lücke zu schließen.

Sarah Lynne Bowman bezeichnet den Mechanismus, der über den gespielten Charakter die Persönlichkeit und das Sozialverhalten des Spielenden beeinflusst, als *Ego-Bleed*.¹³⁴ Anders als *Bleed* geht *Ego-Bleed* über das Hinaustransportieren von Gefühlen hinaus und bezieht Kompetenzentwicklung mit ein (SLB 156 – 158). So können im Spiel bestimmte Kompetenzen

¹³³ Hierbei beziehe ich mich auf die Ausführungen zu Selbstkompetenz, Kap. 2.2.1.

¹³⁴ Im Interview wie im Artikel (Bowman 2015) bezieht sie sich auf die Ausführungen von Beltrán (2012), die diesen Begriff erstmalig verwendete.

geübt werden, die im realen Leben Anwendung finden (SLB 165 – 173). Wenn zum Beispiel die Ausgestaltung eines bestimmten Charakters Führungsqualitäten verlangt, könnte das Rollenspiel durch starkes *in-character*-Auftreten helfen, diese Fähigkeiten durch Veränderung von Körperhaltung, Mimik, Gestik und sprachlichen Handlungen in das Verhalten außerhalb des Spiels zu übertragen – auch, wenn sich der oder die Spielende als schüchtern und zurückhaltend betrachtet. Damit ist es in der Reflexion möglich, das Alltagshandeln als Rollenhandeln zu begreifen, Zuschreibungen aufzubrechen und performative Kompetenzen zu entwickeln. Diese werden von Hallet als „ein Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren“ (Hallet 2010, S. 1) beschrieben und können im EduLARP im Rahmen des Rollenschutzes geübt werden. Weiterhin gehört zu den Fähigkeiten, die die Teilhabe an kommunikativen Prozessen – schriftlich und mündlich, verbal und nonverbal – ermöglichen, auch die Kommunikation im Raum Theater, welche Steiner (2011) als theatrale Rezeptionskompetenz bezeichnet und nach Schlünzen (2010, S. 53)

[das] Zeichensystem der Darstellenden Kunst [umfasst]: der körperlichen (Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung) und der stimmlichen, der sprachlichen, der räumlichen, visuellen, klanglichen und zeitlichen Gestaltung.

Dieses Zeichensystem wird im EduLARP nicht nur rezipiert, sondern aktiv mitgestaltet, weshalb nicht nur von theatraler Rezeptionskompetenz, sondern darüber hinaus von theatraler Produktionskompetenz zu sprechen ist.

Leistungssteigerung

Die Daten deuten darauf hin, dass als Folge der erhöhten Motivation und der Einzigartigkeit des Erlebnisses nicht nur die Bereitschaft, sich mit dem Stoff zu beschäftigen, sondern auch die Behaltensleistung der Schüler_innen steigt. Der Einsatz von EduLARP führt zur Internalisierung von „knowledge, skills, and competencies“ (Harder 2007, S. 229). Ein lustvolles, andersartiges, Erlebnis, an dem aktiv teilgenommen wurde, führt dazu, dass sich die Spielenden besser erinnern werden, so Siri Sandquist von *Lajvverkstaden* (SIS 44 – 45). Durch emotionales Erleben sowie Konkretisierung können bestimmte Inhalte besser im Gedächtnis verankert werden (SLB 74 – 76). Magnar Møller von *Alibier* spricht diesbezüglich von „mental hooks to hang stuff on“ (MGM 211), was die Untersuchungsergebnisse Gjeddes (2014) bestätigen. Im Gegensatz zu anderen erlebnisbasierten Lernformen und auch anderen Formen

des Rollenspiels gibt es beim EduLARP immer eine lange Spielphase mit einem roten Faden (CHS 25 - 28) und die Geschichte führt zu nachhaltiger Abrufbarkeit des Erlebten, so Dirk Springenberg vom *Waldritter e.V.* (DSP 66 – 67). Lernprozesse finden in simulierten, aber als authentisch wahrgenommenen Lernumgebungen statt (Simkins 2011). Da es trotz des gemeinsamen roten Fadens „distributed narratives“ (Montola, Stenros & Waern 2009) gibt, ist durch die nicht-lineare Struktur EduLARP wie auch anderen spielbasierten Lernformen eine Realitätsnähe inne, die, wenn das Spiel in einen didaktischen Gesamtzusammenhang eingebettet ist, zu einer Steigerung der Lernergebnisse führen kann (Felicia & Egenfeldt-Nielsen 2011).

Ein konkretes Beispiel, das Leistungssteigerung andeutet, sind die Beobachtungen einer Lehrkraft, der zufolge nach einem EduLARP Texte in Leistungsmessungsaufgaben (z.B. Schulaufgaben oder Klassenarbeiten) „umfassender, engagierter und facettenreicher geworden seien“ (TBM 89 – 94). Diese decken sich mit den Äußerungen Ingo Schellers, dass sich in während und in der Nachbereitung szenischer Verfahren Dinge entwickeln, „die in einer normalen Interpretation nicht auftauchen [würden]“ (IGS 699 – 700). Damit werden die Aussagen von Torner (2017) bestätigt, dass EduLARPs zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff anregen, was in Kombination mit der Kontextualisierung zu Leistungssteigerung führen kann.

Identitätsfindung und Selbstbewusstsein

Wie Casper Skyum Høgh, Alumnus des LARP-Internats *Østerskov Efterskole* beschreibt, motiviert EduLARP zur konstanten Reflexion über das Charakterhandeln und führt damit auch zur Beschäftigung mit der eigenen Identität (CSH 215ff.). Durch das physische Sich-hineinversetzen in einen Charakter, dessen Ansichten nicht mit den eigenen übereinstimmen, kann in der Reflexion herausgearbeitet werden, weshalb bestimmte Haltungen befürwortet oder abgelehnt werden. Damit ließe sich mit Munz (2015) argumentieren, dass das Potential insbesondere dann Wirkung entfaltet, wenn Multiperspektivität und Fremdverstehen geübt werden sollen.

Hinweise darauf, dass EduLARP Haltungen langfristig beeinflussen und verändern kann, finden sich bereits bei Bowman (2014) und Simkins (2015). Die Lernenden vollziehen einen Perspektivenwechsel und können in der kontrastierenden Reflexion mit eigenen Meinungen und Gefühlen Haltungen entwickeln, so der EduLARP-Experte Evan Torner (ETN 78- 82). Die Haltungsänderung betrifft auch Themen, zu welchen die Lernenden vorher keinen Zugang

hatten (CHS 144 – 146). Unter anderem deshalb setzt die *Bundeszentrale für politische Bildung* EduLARP auch als Lernform in der außerschulischen Bildung ein.

Der Zusammenhang zwischen erhöhtem Selbstbewusstsein und Identitätsfindung ist insofern naheliegend, als dass ein eine erhöhte Sicherheit auf dem Gebiet der Selbstkompetenzen auch eine Steigerung des Selbstbewusstseins zur Folge haben kann. Die Evaluation des Pilotprojekts ergab, dass sieben von 24 Schüler_innen eine Steigerung des Selbstbewusstseins wahrnehmen, was sich beispielsweise in der Antwort „Ich bin jetzt ein bisschen selbstbewusster als zuvor“ (FrB 20) ausdrückt. Ob diese Wirkung, wie von Warm (1981) beschrieben durch kreatives, flexibles und motiviertes Handeln zustande kommt, oder ob es auf den sicheren Umgang mit Sprache zurückzuführen ist, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden.

Veränderung sozialer Strukturen

Die kollaborativen Prozesse während des Spiels führen, unabhängig von den angestrebten Lernzielen, zu einem achtsamen Miteinander, welches Kompromissfähigkeit und Sozialkompetenz schulen kann. Das fokussierte Miteinander-Arbeiten hob eine Schülerin im Anschluss an ein EduLARP hervor: „Eine gute Erfahrung war, dass wir im Team miteinander gearbeitet haben und dass man sich auf die anderen verlassen konnte“ (TBK 39 – 41). Magnar Grønvik Müller von *Alibier* bestätigt die Wirkung eines EduLARP auf die zwischenmenschlichen Beziehungen, indem der oder die Einzelne lernt, sich besser im sozialen Kontext einzuschätzen:

Social dynamics, learning how to fit into a group and learning your social position, playing with that and exploring that, that is also an important part of understanding human relations. And [...] practicing that in LARP is really good. (MGM 224 – 227)

In einem EduLARP werden über die Charaktergestaltung Beziehungen geknüpft, die im realen Leben nicht existieren. Befreundete Spieler_innen haben möglicherweise Konflikte miteinander und wenig miteinander bekannte Spieler_innen können familiär verbunden sein. Dies kann zu einer temporären Aufhebung der Klassenzimmerrollen führen und eine langfristige Auswirkung auf die Beziehungen haben. Auch wenn die sozialen Strukturen durch das *Bleed-In* teilweise in das Spiel übernommen werden (SIS 107 – 108), entstehen im Beziehungsgeflecht neue Konstellationen. Dass diese Prozesse auch außerhalb des Spiels wirken, belegt die Beobachtung einer Lehrkraft, welche nach der Durchführung mehrerer EduLARPs die Beziehung zu ihren Schüler_innen als vertrauter und näher empfindet (TB2 8 – 11). Indem dies als Wirkung hervorgehoben wird, zeigt sich, dass dies offensichtlich im Schulalltag sonst nicht vorkommt. Die Beschreibung des positiven Einflusses auf die Lehrer-Schüler-Beziehung findet sich auch bei Abril Ávila (2015) sowie in der Beschreibung von EduLARP auf der Homepage des EduLARP Netzwerks *ELIN*: „Thus, by making the teacher

part of the game, [the teacher] is brought closer to the students on a physical level, as well as on a personal and democratic level.”¹³⁵

Bleed

Eine Sonderstellung im Bereich der Wirkungen kommt in dieser Darstellung *Bleed* zu. *Bleed* bezeichnet den reziproken Einfluss bestimmter Faktoren von Spieler- auf Charakterebene (CHS 141 – 146) und kann für die oben beschriebenen Wirkungen Selbstbewusstsein, Veränderung sozialer Strukturen und Kompetenztraining als jener zentrale Mechanismus beschrieben werden, der diese Wirkungen hervorruft. Empfindet der Charakter wie im EduLARP *Kinderrechte Agentur* Freude beim Aufspüren von Verstößen gegen die Kinderrechte aus, so wird diese Freude *in-game* auch von dem Spielenden empfunden und kann sich auf die Einstellung zu Kinderrechten *off-game* auswirken.

Im Diskurs um *Bleed* wird zwischen *Bleed-Out*, *Bleed-In* und *Ego-Bleed* unterschieden (Bowman 2015). Ersteres ist das Herausragen von Beziehungen oder Gefühlen aus dem Spiel in das reale Leben nach dem LARP, zweiteres das Hineinragen von sozialen Strukturen oder Haltungen in das Spiel. *Ego-Bleed* dagegen bezeichnet den Prozess, in welchem der Spielende nach dem Rollenspiel Eigenschaften des Charakters übernimmt (siehe Kapitel 2.4.1) Sarah Lynne Bowman fasst das Potential von *Bleed* für Lernprozesse zusammen, indem sie die transformatorische Wirkung beschreibt:

But when you're psyche fundamentally changes as a result of playing a character or you decide to adopt characteristics [that you learned from playing a character] permanently into your self-concept [...], that's the kind of bleed that gets really interesting in terms of an educational context. (SLB 160 – 162)

Wie bei der Darstellung von Kompetenzentwicklung beschrieben, kann die Ausformung performativer Kompetenzen (Hallet 2010) durch *Bleed* angestoßen werden. Für den Einsatz im schulischen Bereich möchte ich eine weitere Ebene einbeziehen: die des *Formative Bleed*.

Neben der Aneignung von Kompetenzen kommt es auch zur Aneignung von Inhalten, die als beiläufig empfunden werden kann („facts come free“, DSK 226, „kollaterales Lernen“, BOK 68). Diese intensive Beschäftigung mit curricularen oder bildungsrelevanten Inhalten kann in der Reflexion gemeinsam als Aneignung und Anwendung von Wissen, Inhalten und Fähigkeiten diskutiert werden. Diesen Prozess von der Aneignung über die Anwendung bis hin zur kollektiven Reflexion möchte ich hier *Formative Bleed* nennen. Anders als im *Ego-Bleed*

¹³⁵ Vgl. edu-larp.com, letzter Aufruf am 4.11.2016

betrifft dies nicht den einzelnen Spielenden, sondern findet auf kollektiver Ebene statt. Beispielsweise hat sich die ganze Klasse im EduLARP *Kinderrechte-Agentur* in der Rolle von Agenten mit dem Aufdecken von Verstößen gegen die Kinderrechte beschäftigt. In der Vorbereitungsphase hatten sie sich Wissen über die UN-Kinderrechtskonvention angeeignet. Während des Spiels wurden die Spielenden als Agenten dazu angehalten, dieses Wissen handelnd einzusetzen, um Kindern, denen zum Beispiel Zeit zum Spielen vorenthalten wurde, zu helfen. Damit findet bereits in der Spielphase die von Xaver Kurz (XKZ 24 – 25) geforderte Transferleistung von theoretischem Wissen zu Handlungswissen statt. In der Nachbereitung kann auf dieses kollektive Handlungswissen aufgebaut werden. Im Falle der *Kinderrechte-Agentur* stellten die Schüler_innen Fragen zur Hilfeleistung im Falle realer Verstöße gegen Kinderrechte, und gemeinsam mit der Spielleitung wurden Möglichkeiten der Intervention diskutiert, womit sich das *Formative Bleed* manifestierte.

Die Ausbildung von sozialen und performativen Kompetenzen ist für *Serious Games* und Rollenspiele vielfach beschrieben worden (z.B. Hallet 2010, Kiper & Mischke 2008). EduLARP aber kann darüber hinaus ein kollektiver Bildungseffekt zugeschrieben werden, da nicht nur performative Kompetenzen gestärkt, sondern auch Inhalte und Lernstoff verinnerlicht und von theoretischem Wissen in Handlungswissen übergehen, womit die Lernform die von Xaver Kurz dargestellte Lücke zwischen theoretischem Wissen und Handlungswissen schließen kann (XKZ 24). Voraussetzungen für *Formative Bleed* sind einerseits die Darstellung des Spielcharakters mit seinen Rollenbedürfnissen und andererseits die intensive Vorbereitung des Spiels in all seinen Phasen, was einen großen Aufwand für die Spielleitung oder die Lehrkraft darstellen kann.

Damit ist die Beschreibung der Wirkungen abgeschlossen, und ich leite an dieser Stelle zu den Schwierigkeiten über, wozu allem voran der Aufwand gehört.

5.3 Schwierigkeiten

In den Ausführungen zu Rollenspiel allgemein (Kapitel 2.1.3) stellte ich unter anderem auf Grundlage der Schilderungen von Ments (1985) und Warm (1981) dar, worin hauptsächlich die Schwierigkeiten des Einsatzes von Rollenspielen in der Schule liegen. Die Darstellung deckt sich größtenteils mit Aspekten, die auch von den befragten Expert_innen und Pädagog_innen EduLARP als problematisch eingeschätzt werden. Die Vereinfachung komplexer Sachverhalte ist nach Erpenbeck & Sauter (2016) neben der Frage des Lerntransfers die andere große

Herausforderung von *Serious Games* allgemein und trifft nach Analyse der qualitativen Daten auch auf EduLARP zu. Diese zentralen Schwierigkeiten für EduLARP sind

- hoher Aufwand,
- offener und damit unkontrollierbarer Spielverlauf,
- Überprüfbarkeit & Lerntransfer,
- Vereinfachungen komplexer Sachverhalte,
- Freiwilligkeit der Teilnahme,
- Qualifikation der Spielleitung sowie
- Rahmenbedingungen, darunter auch Vorbehalte gegen LARP.

Vergleicht man diese Stichpunktliste mit den in Kap. 2.1 zusammengetragenen Schwierigkeiten von Rollenspielen oder *Serious Games*, so ergeben sich einige Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Während Ments (1985) zu bedenken gibt, dass Rollenspiele von den Teilnehmenden als wenig ernsthaft wahrgenommen werden, kann dies für EduLARP nicht bestätigt werden. Ebenso wenig wurde in den beobachteten Spielen eine Konsumhaltung eingenommen, vor der Hüther & Quarch (2016) im spielbasierten Lernkontext warnen. Auch die Gefahr zu intensiver Immersion wurde weder durch die Daten des Fragebogens noch durch die Interviewdaten bestätigt. Dagegen nimmt ein Teil der Befragten Vorbehalte gegenüber der Spielform LARP wahr, in Deutschland mehr als in den skandinavischen Ländern. In diesem Kapitel stelle ich die Hindernisse dar, und sofern aus dem Datenmaterial Möglichkeiten hervorgehen, diese Hindernisse zu bewältigen, führe ich diese auf.

Aufwand

Während die Expert_innen den Aufwand als hoch einschätzen, geht aus der Literatur diesbezüglich kein eindeutiges Bild hervor. Abril Ávila (2015) vertritt die Position, dass keine großen konzeptionellen Vorbereitungen getroffen werden müssen, wodurch sich der Aufwand in Grenzen halten würde, während z.B. Neubauer (2015) den Zeitaufwand für die Erstellung einer Konzeption und Vorbereitung betont.

Die quantitativen Daten zeigen, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals (58%) den Aufwand als dem Ergebnis angemessen einschätzen. Allerdings gibt circa ein Drittel keine Einschätzung ab, womit die Enthaltungen verglichen mit den anderen Antwortprofilen recht hoch sind. Weitere Untersuchungen sind notwendig, um die Haltung der Lehrkräfte diesbezüglich zu eruieren. Daraufhin können möglicherweise Maßnahmen ergriffen

werden, die den Aufwand verringern, wie zum Beispiel das Anlegen einer Datenbank mit didaktisierten EduLARPs.

Die Expert_innen betonen den Anspruch, in der Planung konzeptionelle wie inhaltliche und gruppenspezifische Aspekte zu bedenken, was laut Björn-Ole Kamm „schwierig, aber möglich“ (BOK 155) ist. Wenn angesichts des Aufwands Alternativen in Erwägung gezogen werden, so weist Myriel Balzer darauf hin, dass immer andere Methoden zu finden seien, „die mit weniger Geld, mit weniger Arbeit und mit weniger Aufwand zu machen [sind]“ (MBZ 14). Meine Beobachtungen zeigen, dass fertig konzipierte EduLARPs wie *The Village* nur weniger Vorbereitungen bedürfen, bevor sie gespielt werden. Auch in der Durchführung waren solche Spiele nicht besonders kompliziert, da sie deutlich strukturiert und der emotionale Aspekt niedrig gehalten war. Im Vorfeld bestand der Aufwand damit lediglich in der Adaptation des Skripts, während in der Spielphase allerdings wieder vielfältige Anforderungen an die Spielleitung gestellt wurden. Diese sind auf den offenen Spielverlauf zurückzuführen, den ich im Folgenden problematisiere.

Offener Spielverlauf

Die Herausforderungen dieser Lernform liegen auch in der methodenimmanenten Komplexität und Offenheit. Dies führt dazu, dass der Spielverlauf zwar durch Szenenwechsel grob strukturiert, aber nicht gänzlich geplant werden kann. Nicht zu erwartende Wendungen können von den Teilnehmenden evoziert werden und deshalb ist, wie von Dieter Simon beschrieben, der Plot eines EduLARPs nur so lange perfekt, bis er auf die Teilnehmer_innen stößt (DSN 330 – 331). Evan Torner unterstreicht dies, indem er hervorhebt, dass es in der Durchführung eines EduLARPs „viele Probleme zu lösen“ (ETN 352 – 353) gibt. Das setzt viel Flexibilität seitens der Spielleitung und der Teilnehmer_innen voraus. Sofern sich das Maß an Problemen allerdings überblicken lässt und die Schwierigkeiten gelöst werden, kann das Gesamterlebnis als positiv bewertet werden, denn die gemeisterten Probleme können als Flexibilitätstraining zur Steigerung des Selbstbewusstseins führen (Warm 1981).

Ein weiteres Problem, das aus dem gemeinsamen Spiel und der Unkontrollierbarkeit der Spielmechanismen entstehen kann, ist, dass sich möglicherweise nicht alle Spieler_innen an die Regeln halten oder andere Arten nicht-konstruktiven Spielverhaltens zeigen. Daher geben Remmele & Whitton (2014, S. 122) für jedwede Form spielbasierten Lernens zu bedenken, dass negatives Spielverhalten von Mitspieler_innen die intrinsische Motivation blockiert:

The combination of social learning as well as social game playing can be sustainable if it is perceived as a situation of (mutual) generosity – giving knowledge, skills, or time and attention of each other – because in this way intrinsic motivations (e.g. perception of relatedness and competence) for learning and gaming can coincide. Negative behaviour is likely to destroy this tie.

Selbst wenn die Spielleitung die Gruppe gut kennt und aufmerksam das Spiel begleitet, können durch ausgespieltes *in-game* Mobbing, Kampfszenen und Machttechniken die Grenze zwischen der realen und der gespielten Welt derart verwischen, dass einzelne Teilnehmer_innen das Spiel als negative Erfahrung wahrnehmen. Auch können durch *Bleed-in* bestimmte Vorerfahrungen während des Spiels negative Gefühle auslösen. Deshalb warnen auch Remmele & Whitton (2014) wie Orr & McGuinness (2014) davor, dass eine negative Spielerfahrung intrinsische Motivation blockieren, Lernwiderstand auslösen und somit entscheidenden Einfluss auf den Lerntransfer nehmen kann, was auch im Falle von EduLARP bedacht werden muss.

Überprüfbarkeit & Lerntransfer

Die Überprüfbarkeit von Lerninhalten ist im schulischen Kontext ein zentrales Thema. Dies scheint die Vorbehalte gegen die Lernform LARP zu stärken, da Individualität und Zweckfreiheit viel Raum gegeben wird. Durch den offenen Verlauf und der Unvorhersagbarkeit der Wendungen ist es nicht abzusehen, was genau jede_r Einzelne lernt, so der deutsche LARP-Forscher Björn-Ole Kamm (BOK 41 – 43). Darüber hinaus gibt David Simkins zu bedenken, dass man auch nicht kontrollieren könne, wozu die im EduLARP erlernten und trainierten Kompetenzen eingesetzt werden (DSK 179 – 282). Aus den Daten ergibt sich, dass EduLARP weniger für die Vermittlung fachspezifischer Inhalte geeignet (z.B. MGM 231 – 233), sondern als Wiederholung, Kontextualisierung und Aufzeigen unterschiedlicher Perspektiven sinnvoll ist. Diese Einschätzung teilen auch die befragten Pädagog_innen und halten mit 73% zwar EduLARP auch die Vermittlung fachspezifischer Inhalte für möglich, was aber deutlich zurückhaltender ist als beispielsweise für das Training sozialer Kompetenzen (96%).

Ingo Scheller wie Mads Lunau sehen in einer häufigen Unterbrechung der Spielhandlung sowie in Spielinterventionen die Möglichkeit, immer wieder den thematischen Fokus in das Zentrum des Spiels zu rücken. Mads Lunau bezeichnet dies als *Incremental Learning* (MDL 96 – 113), also einen sukzessiven Aufbau bestimmter Wissensbereiche, der regelmäßig von Spielphasen durchbrochen ist. Ingo Scheller (1046 – 1055) sieht in der Reduktion der Offenheit den Vorteil, Struktur und Fokus in die Spielphase zu geben. Schellers und Lunaus Vorschläge

zusammenfassend ließe sich die Spielphase eines LARPs also nicht zusammenhängend, sondern interkalierend und zunehmend komplexer werdend verstehen:

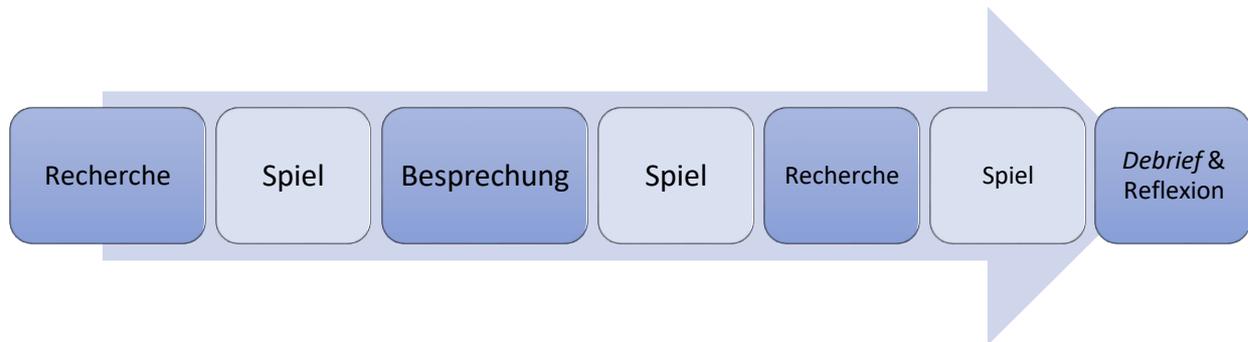


Abbildung 37: Alternatives Verlaufsmodell eines EduLARPs (Beispiel)

Die einzelnen Phasen lassen sich beliebig lang gestalten und möglicherweise folgt auf eine Recherchephase auch eine Umgestaltung des Raumes, bevor das Spiel fortgesetzt werden kann. Die Recherchephasen können auch parallel in Kleingruppen stattfinden, während das Rollenspiel jedoch immer gleichzeitig von der ganzen Klasse oder Gruppe gespielt wird. Ein nicht-spielendes, beobachtendes Publikum gibt es auch in diesem Modell nicht.

Neben der Fokussierung auf fachliche Inhalte sehen Scheller wie Lunau in diesem Modell auch die Möglichkeit, intensiver Emotionalität vorzubeugen. Durch die Kürze der Spielphasen ist eine tiefe Immersion nicht möglich (MDL 96 – 113), wodurch eine Distanz zwischen Charakteren und Spielenden geschaffen wird, was wiederum eine kognitiv geleitete Analyse und Diskussion ermöglicht (IGS 592ff.).¹³⁶ Dieses Modell unterstützend kann darauf hingewiesen werden, dass Studien andeuten, dass Lernende unkritisch mit den Spielinhalten umgehen und bei *Serious Games* Lerninhalte zugunsten von Spielinhalten vernachlässigen (Orr & McGuinness 2014, S. 234). Überträgt man diese Erkenntnis auf EduLARP, spricht es für einen in kurzer Taktung eingeflochtenen Rückbezug auf die Lerninhalte. Allerdings stellt sich hierbei die Frage, ob dieses *Incremental Learning* noch als EduLARP bezeichnet werden kann, da die Entfaltung der Charaktere, nicht zuletzt in ihrer emotionalen Dimension, Zeit benötigt, die in immer wieder unterbrochenen Spielphasen nicht gegeben ist. Außerdem kann die Interaktion kaum eine Eigendynamik entfalten, wenn immer wieder zu spielende Inhalte eingeführt werden.

Daher schlage ich eine andere Möglichkeit vor, welche die lange Spielphase erhält: Um Transfer und Nachhaltigkeit zu gewährleisten, bietet auch ein Portfolio Möglichkeiten,

¹³⁶ Wählt man dagegen den klassischen Aufbau eines EduLARPs mit einer langen Spielphase, so schlägt Scheller vor, dass die Reflexion nicht am gleichen Tag stattfindet, um durch zeitlichen Abstand auch eine innere Distanz zum emotional erlebten Geschehen zu schaffen (ebenda).

außerhalb der EduLARP-Phasen auf diese Erfahrungen zu verweisen und beispielsweise erneut über Sprachhandlungen zu reflektieren und adressatenbezogenes Sprechen zu üben. Denn auch wenn die Wiederholbarkeit der Rollenspiele aufgrund des Aufwandes und der methodenimmanenten Einzigartigkeit nicht möglich ist, kann die Wiederholung bestimmter Aspekte nachhaltig lernwirksam sein:

Muster, die öfters wiederholt und dadurch gestärkt werden, [wirken] stärker handlungsleitend als nur einmalig geübte Handlungsabläufe. Dies bedeutet, dass für Rollenspiele die Wiederholung von entscheidender Bedeutung ist. (Stadler & Spörrle 2008, S. 181)

Ein Portfolio dokumentiert den Lernprozess zu einem Lerngegenstand oder bestimmten Inhalten und enthält Dokumente, die für diesen Lernprozess wichtig sind (Eikenbusch 2001, S. 224). Es könnte für EduLARP so aufgebaut sein, dass erstens die Spielphasen auf unterschiedliche Weise reflektiert werden und auch die Schaffung der Rolle (beispielsweise durch eine Rollenbiographie) mit einfließt. Zweitens sollten über das Spiel hinaus das Gespielte mit der Lebenswelt verknüpft werden, indem Reflexionsanlässe gegeben werden. Drittens kann sich dem Gegenstand aus vielen Perspektiven genähert werden, wenn historische, ästhetische oder ethische Aspekte gesondert betrachtet werden.

Damit ist die kontinuierliche Portfolioarbeit eine Alternative zu dem von Lunau und Scheller vorgeschlagenen interkalierenden System und erhält die Offenheit und den Gestaltungsspielraum der Spielphase. Um die Offenheit des Spiels durch eine Häufung von Interventionen und reflektierenden Phasen nicht zu sehr zu beschränken ist es auch möglich, das EduLARP mit einer längeren Spielphase durchzuführen und von einem Portfolio zu begleiten. Für das Pilotprojekt wurde ein solches entwickelt, um den Fokus der Schüler_innen immer wieder auf die Lernziele zu lenken und den Transfer bestimmter Kompetenzen in die Lebensrealität zu gewährleisten. Die Portfolioarbeit befindet sich noch im Aufbau und ist Gegenstand aktueller Untersuchungen.

Freiwilligkeit der Teilnahme

Die Freiwilligkeit der Teilnahme eine unter anderem von Dirk Springenberg geforderte Maxime, die ungeachtet des Einsatzrahmens für alle EduLARPs gleichermaßen gelten sollte: „Wir zwingen niemals Leute zu dem Spiel. Das darf auch nicht sein“ (DSP 259). Damit erfüllt EduLARP das für alle *Serious Games* geltende Merkmal freiwilliger Teilnahme (McGonigal 2012). So wie es die Offenheit des Spielverlaufs zulässt, unterschiedliche Kompetenzen zu schulen und jede_n Spielende_n individuelle Schwerpunkte setzen lässt, ist es im

Umkehrschluss möglich, dass sich Einzelne zurückziehen und sich wenig oder kaum beteiligen, worauf Christine Schmid und Casper Skyum Högh hinweisen (CHS 98 – 100; CSH 329 - 333). Um zu vermeiden, dass sich durch die Unlust einiger Teilnehmer_innen eine negative Einstellung in der Gruppe verbreitet, sollte stets kommuniziert werden, dass das Rollenspiel nur funktionieren kann, wenn sich alle Anwesenden einbringen.

Des Weiteren eignet sich EduLARP sich nicht für alle Schüler_innen, da manche auch besser durch frontale Unterrichtsformen lernen (BOK 54 – 56) und Ragnild Hutchinson hält EduLARP in bestimmten Fällen für verfehlt: „[it] is very bad for the students who need structure“ (RHT 117). Diese Schwierigkeit kann umgangen werden, indem die Lernenden langsam an diese Spielform herangeführt werden, (SIS 74 – 75) indem im Vorfeld unterschiedliche dramapädagogische Übungen gemacht werden (BOK 85 – 89) und indem Spiel- und Reflexionsphasen stets klar voneinander getrennt werden. Zusätzlich können in der Konzeption Aufgaben angelegt werden, die jene Schüler_innen *in-game* bearbeiten, wenn sie sich nicht an der Interaktion beteiligen möchten. Zum Beispiel können die Schüler_innen in *Abenteuer auf dem Olymp* ein Gedicht an Zeus oder Hera verfassen, wenn sie sich nicht an dem Gespräch mit diesen beiden beteiligen wollen. Damit bleiben sie im Raum und haben die Gelegenheit, jederzeit wieder einzusteigen. Zwar wird dieses Nicht-Teilnehmen von den Expert_innen nur selten genannt und auch von den Pädagog_innen als geringes Hindernis eingeschätzt, aber die Beobachtungen zeigten, dass manche Schüler_innen um eine Auszeit bitten oder sich während des Spiels zurückziehen. Unter Berücksichtigung des Postulats der Freiwilligkeit der Teilnahme wurde ihnen dies stets gewährt. Die Spielleitung sprach dann mit ihnen und nach einer kurzen Pause, in welcher sie das Spielgeschehen beobachteten, beteiligten sie sich wieder am Spielverlauf.

Die Sicherheit und Geborgenheit der Teilnehmenden sind von der Spielleitung jederzeit zu gewährleisten. Auch *Bleed* ist ein Grund, die Teilnahme an einem EduLARP stets freizustellen. Durch die dem Spiel immanente Emotionalisierung und die Möglichkeit, dass bestimmte Themen mit negativ behafteten Erlebnissen verknüpft werden können, soll dem Teilnehmenden eingeräumt werden, sich zu schützen. Siri Sandquist stellt dies folgendermaßen dar: „when you are working with more sensitive matters, like injustice, racism, or inequality or wars, you have to be conscious of the fact that some of the kids might have experiences that you don't know about“ (SIS 109 – 111). Dies bedeutet, dass allen Teilnehmenden zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit eingeräumt werden muss, das Spiel zu verlangsamen oder abubrechen (BOK 132 – 142) (siehe *Safety techniques* im *LARP-Glossar* Anhang I).

Vereinfachung komplexer Sachverhalte

Wie jeder Simulation ist auch EduLARP eine Reduktion und Verdichtung immanent, womit sich die Fiktionalisierung realer Gegebenheiten und damit möglicherweise irreführende Vereinfachungen als weitere Schwierigkeit anführen lassen. Eine Welt kann nur angedeutet werden, „you can't recreate it perfectly“, so Magnar Grønvik Müller (MGM 75). Auch Ragnhild Hutchinson formuliert, dass EduLARP immer nur eine Annäherung an eine Realität und keine Rekonstruktion sein kann (RHT 16), was den Lernenden zu jedem Zeitpunkt bewusst gemacht werden sollte.

Wie David Simkins zu bedenken gibt, kann eine Simulation dazu führen, dass der Teilnehmende denkt bestimmte Lebensumstände zu kennen, obwohl sie im Spiel lediglich angedeutet wurden und zu keinem Zeitpunkt reale Auswirkungen auf die Spielenden hatten (DSK 438 – 440). Daher betont er die Notwendigkeit einer detaillierten Trennung inszenierter und realer Elemente in der Reflexionsphase (DSK 231 – 235). Da dies erneut eine Aufgabe der Spielleitung ist, sind die Forderungen nach Professionalität der Spielleitung, die neben Spielerfahrung auch durch entsprechende Qualifizierung sichergestellt werden sollte, nachvollziehbar.

Qualifikation der Spielleitung

Die Aussagen der Expert_innen, meine Beobachtungen sowie die Auswertung der Fragebögen legen nahe, dass insbesondere die Spielphase die Spielleitung vor komplexe Herausforderungen stellen kann. So müssen Sicherheit der Spielenden, der Verlauf des Skripts und die eigene Rollengestaltung simultan während des Spielverlaufs beachtet werden. Sowohl die Spieler- als auch die Charakterebenen sollten ununterbrochen beobachtet werden. Darüber hinaus müssen Spielimpulse in das Spiel gegeben werden, während die Spielleitung selber einen Charakter verkörpert, der der Improvisationsdynamik des Gesamtprozesses folgt. Zusätzlich müssen die Lernziele im Blick behalten werden.

Durch den Gestaltungsspielraum können die Teilnehmenden in eine Richtung lenken, die den geplanten Szenenwechsel nicht logisch erscheinen lässt, und es bedarf einer erfahrenen Spielleitung, um die Gruppe ohne Brüche im Narrativ zu dem geplanten Spielverlauf zurück zu führen. Der Qualifikation der Spielleitung kommt aufgrund dieser Komplexität ein großes Gewicht zu. Was als fortwährendes Pendeln zwischen offenem Spielverlauf und Rückführung

zum roten Faden beschrieben werden kann, wird auch bei anderen interaktiven Spielformen, wie zum Beispiel dem *Interactive Storytelling* (Glock 2012, S. 62), beobachtet.

Die quantitativen Daten deuten auf die Notwendigkeit einer dramapädagogischen Ausbildung hin, wie sie u.a. von Dirk Springenberg und Ingo Scheller gefordert wird. Gibt es ausgebildete EduLARP-Pädagog_innen können Lehrkräfte die Bereiche Design, Organisation und Spielleitung abgeben, wie es bereits in Skandinavien praktiziert wird. Allerdings sollten sie an der Spielphase des EduLARP teilnehmen, um die Spielerfahrung zu teilen und in der Reflexion auf bestimmte Wendungen hinzuweisen zu können.

Das Design eines EduLARPs ist ebenso komplex wie seine Umsetzung. Die Rollen und das Skript müssen so konzipiert werden, dass für die Spieler_innen sowohl auf individueller als auch auf Gruppenebene Spielimpulse hervorgehen. Aus den Daten der Teilnehmenden Beobachtung geht hervor, dass Erfahrung durch Teilnahme an EduLARPs nicht ausreicht, um gute EduLARPs zu konzipieren (TBK 21 – 25). Daher wäre zu überlegen, ob man in die geplante Spielleiter_innenausbildung zusätzlich Module zum Design von EduLARPs integriert. Auch ist die Anforderung, funktionierende Spielmechanismen und didaktisierte Inhalte zusammenzubringen, eine sehr hohe.

Rahmenbedingungen

Insbesondere, wenn es um den Einsatz von EduLARPs in der Institution Schule geht, thematisieren Expert_innen die politischen, finanziellen und räumlich-zeitlichen Rahmenbedingungen. Xaver Kurz, EduLARP Experte und Lehrer, beschreibt die Rahmenbedingungen in der Institution Schule als „Korsett, in dem man steckt“ (XKZ 69 – 70). Die kurze Schulstundentaktung ist problematisch, da allein die Spielphase in einem EduLARP in der Regel länger dauert. Die Schüler_innen sind bereits an den Stundenrhythmus gewöhnt, sodass sie in verlängerten Phasen wenig Arbeitswillen zeigen (DSP 226 – 230). Andere Einschränkungen sind, dass man normalerweise nur ein Klassenzimmer zur Verfügung hat, wodurch Szenenwechsel nicht mit einem Raumwechsel einher gehen können. Auch die finanziellen Mittel, um sich möglicherweise Unterstützung in Form einer externen Spielleitung oder mitwirkenden NPCs zu holen, sind begrenzt.

Weiterhin ist der Aspekt der fächerübergreifenden Themen zentral. In die Gestaltung eines EduLARPs fließt oft Wissen aus vielen Fachbereichen mit ein, weshalb das Konzeptionsteam der *Østerskov Efterskole* die EduLARPs grundsätzlich in Zusammenarbeit und unter der Berücksichtigung mehrerer Fächer konzipiert (FTB3 77 – 91). Das skandinavische

Regelschulsystem sieht fächerübergreifende Kooperationen vor, was sich in der Strukturierung der Schulstunden spiegelt und somit den Einsatz von EduLARPs erleichtert.

An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, dass Lehrkräfte und pädagogisches Personal in Deutschland Vorbehalte gegenüber der Umsetzung von LARP im Schulunterricht wahrnehmen. Mehrere deutsche Expert_innen bestätigen dies, wenn LARPer aufgrund ihres Hobbys stigmatisiert werden (DSN 121; MBZ 26) und sagen, dass EduLARP kein „hippes Thema“ (CHS 184) sei. Auch dies kann ein Faktor sein, der dazu führt, dass EduLARP an deutschen Schulen bisher wenig durchgeführt wird. Die skandinavischen Antwortenden dagegen sehen diese kaum oder gar nicht.

Doch gerade, weil die Rahmenbedingungen spielerisch-dramapädagogischen Lernformen nicht zuträglich sind, ist der Einsatz von EduLARP im Regelschulsystem umso effizienter. David Simkins sagt diesbezüglich: „I believe in the power, in the efficacy of EduLARP in the normal curriculum“ (DSK 336 – 337) und argumentiert, dass diese Art von Erlebnissen im schulischen Rahmen selten vorkomme und deshalb bei Schüler_innen nachhaltige Wirkung entfaltet. Damit ließe sich argumentieren, dass EduLARP nicht zu einer alltäglichen Lernform werden sollte, durchaus aber flächendeckend in Schulen punktuell eingesetzt werden könnte.

5.4 *Das fachdidaktische EduLARP*

Bevor EduLARP mit den Zielsetzungen des Deutschunterrichts zusammengeführt wird, extrahiere ich aus dem Datenmaterial, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein EduLARP fachliche Lernziele anstreben kann. Mit jedweder Zielsetzung entfaltet EduLARP eine motivierende Wirkung, was sich auf die Ergebnisse des Regelunterrichts leistungssteigernd auswirken kann. Allerdings ist nicht jedes EduLARP damit *per se* fachdidaktisch lernwirksam: Erst die Konzeption unter ständiger Beachtung der Lernziele, sowie das Design von Spielmechanismen, die trotz der Offenheit des Spielverlaufs und der Freiwilligkeit der Teilnahme diesbezüglich relevante Erfahrungen und Handlungsabläufe ermöglichen, können auf ein Spiel hinführen, das in Kombination mit der Nachbereitung zu den von der Lehrkraft im Vorfeld gesteckten Zielen führt. Voraussetzung für die Verankerung des Gelernten und die Übertragung in das Alltagshandeln sind die Reflexionsphase sowie wiederholte Anwendungs- und Transferphasen.

Damit sind die Prämissen für den lernwirksamen Einsatz von EduLARP folgende:

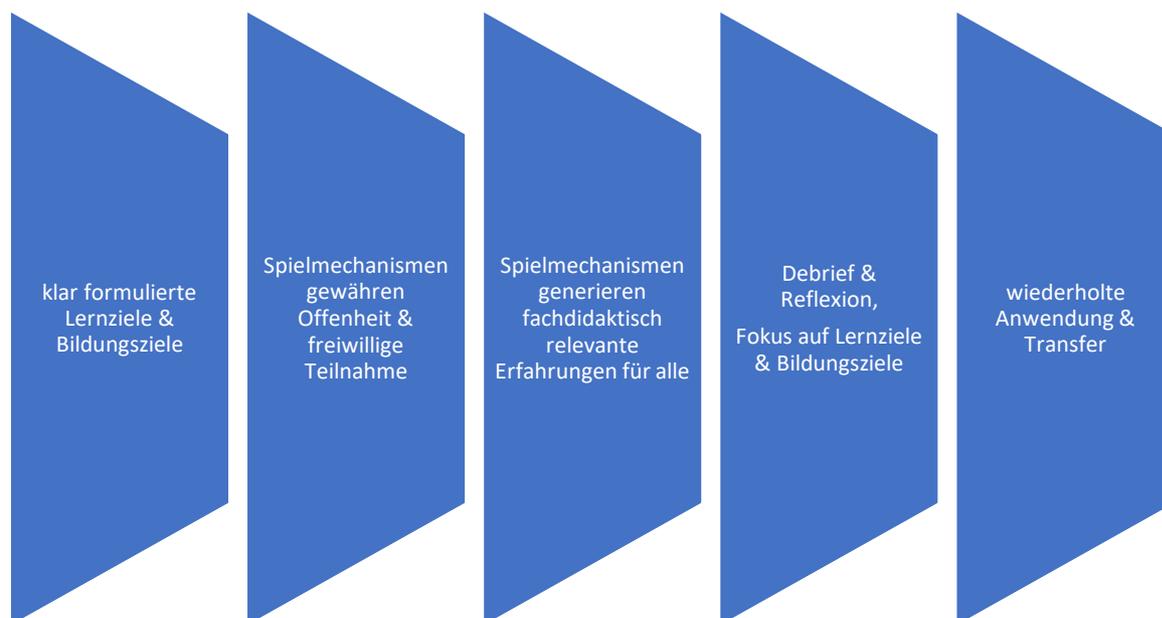


Abbildung 38: Design für ein fachdidaktisch wirksames EduLARP

Die in der Abbildung abzulesenden hohen Anforderungen unterschiedlicher Fachbereiche an das Design eines fachdidaktisch wirksamen EduLARPs verdeutlichen, dass es sinnvollerweise in Zusammenarbeit von Fachdidaktiker_innen und Game-Designer_innen konzipiert werden sollte. Von Egenfeldt-Nielsen (2007) wird dies für *Serious Games* allgemein vorgeschlagen und kann auch für EduLARP Synergieeffekte schaffen und die notwendige Expertise aller Bereiche sicherstellen. Über die komplexe Konzeption hinaus bedarf es außerdem in der Durchführung einer qualifizierten Spielleitung, die *Player Safety* gewährt und die die Spielerfahrungen der Teilnehmer_innen aufmerksam begleitet (siehe Kapitel 4.1.6).

Im Folgenden betrachte ich nun den Deutschunterricht. Die aufgeführten Kompetenzbereiche entstammen den KMK-Bildungsstandards für den Primarbereich, für den Hauptschulabschluss, für den Mittleren Schulabschluss und für die Allgemeine Hochschulreife, womit alle Altersstufen und Schulformen abgedeckt sind. Zusätzlich zu den KMK Bildungsstandards stelle ich Überlegungen an, welche *Literacies*, die im Deutschunterricht verortet werden können, im EduLARP durch den Umgang mit Sprache und Literatur gefördert werden. Dabei wird *Literacy*, wie in Kapitel 2.2.2 dargestellt, als die Kompetenz beschrieben, Zeichen im weitesten Sinne zu erkennen (zu ‚lesen‘), zu deuten und durch angemessene verbale oder nonverbale Reaktionen Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmtheit zu erlangen.

5.4.1 EduLARP im Deutschunterricht

David Simkins vertritt die Position, dass beim Spiel eines LARPs auf einer fremden Sprache Sprachkompetenzen sehr stark entwickelt werden: „language skills are going to increase

phenomenally“ (DSK 249), während Björn Ole Kamm (145) den Einsatz von EduLARP in sprachlichen Fächern allgemein hervorhebt. Die anderen Expert_innen äußern sich wenig zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und *Literacies*, und, meine Untersuchungsergebnisse betrachtend, nimmt EduLARP in der Sprachdidaktik eine marginale Stellung ein. EduLARPs, die auf der Grundlage literarischer Werke fußen (z.B. *Inside Hamlet*, *Gertrudes Möhippa*, *College of Wizardry*), werden im Freizeitbereich gespielt, lediglich die *Østerskov Efterskole* und die Experten Xaver Kurz und Evan Torner bestätigt den Einsatz von EduLARP im Sprachen- und Literaturunterricht.¹³⁷ Dagegen schätzen die befragten Lehrkräfte, Lehramtsstudierenden und Pädagog_innen das Potential von EduLARP zur Förderung von *Literacy* mit 88% als hoch ein.¹³⁸

Um zu beschreiben, inwiefern die Lern- und Bildungsziele des Deutschunterrichts angestrebt werden können, ziehe ich vor allem auf die Ausführungen Ingo Schellers im Interview heran, und berufe mich auf die Protokolle Teilnehmender Beobachtung jener EduLARPs, die von *Lajvverkstaden* für das Pilotprojekt konzipiert und von einer deutschsprachigen Spielleitungsgruppe, bestehend aus Fachdidaktiker_innen und Schauspieler_innen, durchgeführt wurden (siehe Kapitel 3.2.4). Die im Pilotprojekt gespielten EduLARPs sind derart konzipiert, dass sich die Schüler_innen auf vielfältige Weise in der deutschen Sprache ausdrücken und ihre Körpersprache entsprechend anpassen müssen. Bei meinen Ausführungen gehe ich stets von einem entsprechend wirksamen Design und einer qualifizierten Spielleitung aus, und merke Bönninghausen & Paule (2011, S. 7) folgend kritisch an, dass in der deutschdidaktischen Praxis noch viele Arbeitsschritte bevorstehen, um die Verbindung von Theaterdidaktik und schulischem Deutschunterricht kompetenzfördernd zu gestalten. Doch wie von Belgrad (2009) dargelegt, haben Rollenspiel-Verfahren kompetenzförderndes Potential, was für EduLARP den vorhergehenden Analysen folgend insbesondere auf die Bereiche sprecherischer, körperlicher und dramaturgischer Kompetenzen zutrifft. Im Folgenden soll der Blick auf die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz gelenkt werden, um zu überprüfen, inwiefern EduLARP diese Anforderungen bedienen kann.

Der Auftrag des Deutschunterrichts im Primarbereich wird bezüglich sprachlicher Förderung folgendermaßen formuliert:

Sprache ist Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung. Sie hat

¹³⁷ Es finden sich aber keine Belege für den Einsatz von EduLARP im schulischen Deutschunterricht.

¹³⁸ Allerdings ist die Enthaltung verglichen mit den anderen Antwortprofilen mit 10% recht hoch, was darauf hindeutet, dass auf diesem Gebiet zukünftiger Forschungsbedarf besteht.

grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. [Der] Deutschunterricht in der Grundschule [fördert] die sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes so umfassend wie möglich und führt zum selbstständigen Lernen hin. (KMK BSPB¹³⁹ 2004, S. 6)

Diese Darstellung zeigt, dass die sprachliche Entwicklung im Kontext einer allgemeinen Kompetenzentwicklung gesehen wird, bei welcher die Ausgangslage eines jeden einzelnen Kindes berücksichtigt werden soll. Die Kompetenzbereiche sind „im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts [aufeinander bezogen, und [d]as sinnvolle sprachliche Handeln der Schülerinnen und Schüler steh[t] im Mittelpunkt“ (KMK BSPB 2004, S. 8).¹⁴⁰ Im EduLARP erhalten die gespielten Situationen dadurch, dass sie für den Charakter relevant sind, auch für die Spieler_in eine Sinnhaftigkeit. Auch Inhalte, die von den Schüler_innen bisher als unwichtig betrachtet wurden, können durch diese *Alibi*-Wirkung eine Relevanz erfahren. Damit kann EduLARP gewissen Inhalten gewissen Dingen Bedeutsamkeit zu verleihen und damit der Empfehlung nachkommen, „an bedeutsamen Inhalten [...] die Fähigkeit [zu entwickeln], geschriebene und gesprochene Sprache situationsangemessen, sachgemäß, partnerbezogen und zielgerichtet zu gebrauchen“ (KMK BSPB 2004, S. 6).

Sprechen und Zuhören

Für diesen Bereich wird formuliert, dass „[d]ie mündliche Sprache ein zentrales Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation [ist]. Sprechen ist immer auch soziales Handeln“ (KMK BSPB 2004, S. 8). Dieses soziale Handeln durch verbale und nonverbale Kommunikation ist in einem EduLARP in hohem Maße der Fall, weil es die Grundlage für das Entstehen der Geschichte ist. Ein EduLARP kann Impulse setzen, sodass sich die mündliche Sprachhandlungskompetenz im Sinne einer demokratischen Gesprächskultur entwickelt: „[Die Kinder] führen Gespräche, erzählen, geben und verarbeiten Informationen, gestalten ihr Sprechen bewusst“ (KMK BSPB 2004, S. 8). Ein Beispiel hierfür ist *Angeklagt*, in welchem die Charaktere als betuchte Bürger des mittelalterlichen Münchens vor Gericht zusammenfassen müssen, welche Verbrechen sie beobachtet haben und weshalb sie trotz Mangel an Beweisen eine bestimmte Person des Diebstahls, der Verleumdung oder der Hexerei bezichtigen. In diesem Spiel wechseln die Gesprächspartner der Kinder, und mal wenden sich die Kinder an einen Richter, mal an einen Verbrecher, dann an einen Pfarrer. In der Mitte des

¹³⁹ BSPB: Ab hier als Kurzform für Bildungsstandards des Primarbereichs verwendet.

¹⁴⁰ Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden keine EduLARPs im Primarbereich durchgeführt. Daher werden die Daten zwar auf diesen Bereich bezogen, aber an dieser Stelle mit dem Hinweis versehen, dass zukünftige Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Bereich dieser Zielgruppen notwendig ist, um etwaige Justierungen in Design und Durchführung vorzunehmen.

Spiels wird ein Rollenwechsel vollzogen, und die Kinder spielen jene Personen, die sie eben selber noch angeklagt haben. Sie verkörpern die vermeintliche Hexe und den angeklagten Dieb. Mit diesem Rollenwechsel und den vielen Dialogen wird angestrebt, dass „[die Kinder] ihre Gedanken und Gefühle [ausdrücken] und ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen [formulieren], [...] aufmerksam und genau [zuhören], die Äußerungen anderer [aufnehmen] und sich mit diesen konstruktiv auseinander[setzen]“ (KMK BSPB 2004, S. 8). Die konstruktive Auseinandersetzung mit Äußerungen anderer findet sowohl *in-game* statt, indem zum Beispiel die Fragen des Richters konzise beantwortet werden, als auch *off-game*, wenn in der Reflexion die Sprechweisen reicher und armer Bürger reflektiert und kontrastiert werden. Ein anderes Beispiel ist das EduLARP *Intergalaktische Union*, in welchem alle Bewohner unterschiedlicher Planeten zwar Deutsch sprechen, aber auf verschiedene Art und Weise: Die *Möriker* sprechen in Vergleichen, während die *Crojaner* viele englische Worte einflechten und reimen.¹⁴¹ Da das Miteinander in der Galaxie von Konflikten geprägt ist, wurde eine Konferenz einberufen, um die Streitigkeiten beizulegen. Auf dieser Grundlage sind alle Teilnehmer_innen angehalten, „sich an Gesprächen [zu] beteiligen [...], gemeinsam entwickelte Gesprächsregeln [zu] beachten [sowie] Anliegen und Konflikte gemeinsam mit anderen [zu] diskutieren und klären“ (KMK BSPB 2004, S. 9). Besonderes Gewicht kommt in diesem Spiel dem Aspekt „Wirkungen der Redeweise kennen und beachten“ (KMK BSPB 2004, S. 9) zu, da die Charaktere herausfinden müssen, mit welcher Sprechweise sie bei ihrem anderssprechenden Gegenüber die größtmögliche Wirkung erzielen. Dafür müssen die Schüler_innen auch komplexe „Inhalte zuhörend verstehen“ (KMK BSPB 2004, S. 10) und bei Unklarheiten „gezielt nachfragen“ (KMK BSPB 2004, S. 10).

Die Bildungsstandards beschreiben für den Sekundarbereich die Zielsetzung des Deutschunterrichts damit, in vielfältigen Bereichen Verstehens- und Verständigungskompetenz zu fördern. Durch EduLARP wird am deutlichsten der Lernbereich *Sprechen und Zuhören* gefördert: Die kooperative Zusammenarbeit bei Live-Rollenspielen basiert u.a. auf Respekt und einem achtsamen Umgang miteinander, sodass die Schüler_innen „auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns [achten müssen. Zielsetzung ist damit] eine Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist“ (KMK BMSA¹⁴² 2003, S. 8). Dieser Respekt ist den Spielregeln immanent, die vor der Spielphase besprochen werden und beispielsweise

¹⁴¹ Dieses EduLARP könnte für die Primarstufe angepasst werden, indem man mit paraverbalen Elementen experimentiert und die Bewohner zum Beispiel laut und leise, schnell und langsam, hoch und tief sprechen.

¹⁴² BMSA: Ab hier als Kurzform für Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss verwendet.

umfassen, dass man den Gesprächspartner ausreden lässt. Respekt umfasst im Sinne des kollaborativen Spielstils von *Nordic LARP* auch, dass man auf Spielimpulse anderer eingeht und sie aufgreift.

Das Üben adressatenbezogenen, angemessenen Sprachhandelns ist in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch ein zentraler Aspekt. In EduLARPs ist es durch die Übernahme einer fremden Rolle, die in einem fiktiven Szenario ausgespielt wird, besonders dieses adressatenbezogene Sprechen, das durch die vielen unterschiedlichen, oft unbekanntem Kommunikationssituationen geübt wird. In den EduLARPs des Pilotprojekts (*Kinderrechte Agentur, Intergalaktische Union, Abenteuer auf dem Olymp* und *Angeklagt*) wurden deshalb entsprechende Rollenvorgaben entwickelt, die dazu führten, dass die Schüler_innen in unterschiedlichen Situationen mit verschiedenen Gesprächspartnern divergierende Sprechweisen ausprobieren mussten, um im Gegenüber die gewünschte Reaktion hervorzurufen. Wenn die EduLARPs entsprechend konzipiert sind, nutzen die Lernenden einen „umfangreichen und differenzierten Wortschatz“, äußern sich „artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen“ (KMK BMSA 2003, S. 10) und lernen, sich in „persönlichen, fach- und berufsbezogenen und öffentlichen Kommunikationssituationen angemessen“ (KMK BAH_R¹⁴³ 2012, S. 15) auszudrücken. Insbesondere werden die paraverbalen Elemente gefördert, welche unter dem Schutz der Rolle sanktionsfrei ausprobiert und in ihrer Wirkung getestet werden können: Die Lernenden können „in verschiedenen Gesprächsformen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ handeln“ (KMK BAH_R 2012, S. 15) und dabei paraverbale Elemente des Sprechens wie „Lautstärke, Betonung, Sprechtempo [und] Stimmführung“ (KMK BMSA 2003, S. 10) ausprobieren. Dabei bietet das ‚fiktive Narrativ‘ eine Authentizität, die der Kommunikation eine Sinnhaftigkeit über die Übungs- oder Testsituation hinaus gibt. Für das EduLARP *Abenteuer auf dem Olymp* übten die Schüler_innen adressatenbezogenes Sprechen, indem sie ihr Sprechverhalten an die unterschiedlichen Götter anpassten. Mit Persephone zum Beispiel haben sie zurückhaltender und gemäßigter zu sprechen als mit Orpheus, welcher Gefühlsäußerungen von ihnen forderte. Gestalten die Schüler_innen ihre Sprache entsprechend, bekommen sie von den Göttern und Halbgöttern die Hinweise, die sie brauchen, um gemeinsam das Rätsel ihrer eigenen Herkunft zu lösen. Durch die Möglichkeit von ‚Play to lose‘ kann der oder die Teilnehmer_in *in-game* auch immer ausprobieren, welche Reaktionen hervorgerufen werden, wenn das Sprachhandeln (verbal, nonverbal, paraverbal) *nicht* angemessen und adressatenbezogen ist.

¹⁴³ BAH_R: Ab hier als Kurzform für Bildungsstandards der Allgemeinen Hochschulreife verwendet.

Durch die Auseinandersetzung mit Sprache im Gebrauch können die Schülerinnen und Schüler „verbale, paraverbale und nonverbale Gestaltungsmittel in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen analysieren [sowie] ihre Funktion beschreiben“ (KMK BAHR 2012, S. 21). Sie „denken über Sprache und Sprachgebrauch nach, um das komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns – des eigenen und fremden – und die Bedingungen, unter denen es zustande kommt bzw. aufgenommen wird, zu verstehen und für die eigene Sprachentwicklung zu nutzen“ (KMK BMSA 2003, S. 9). Dies wurde im Pilotprojekt angestrebt, indem in der Reflexionsphase auf die Wirkungen des sprachlichen Handelns eingegangen wurde. So war ein Schülerkommentar nach Durchführung der *Kinderrechte-Agentur*, in welcher die Schüler_innen erwachsene Detektive gespielt hatten, dass es „das erste Mal [war], dass ich hier in der Schule ernst genommen wurde“ (TBA13). Gemeinsam mit der Lehrkraft wurde über Ursachen und Konsequenzen dieser Wahrnehmung reflektiert und in den Kontext adressatenbezogenen Sprechens eingeordnet.

Schreiben und Lesen

Der Bereich *Lesen* wird im EduLARP hauptsächlich in der Vorbereitungsphase berücksichtigt. Mads Lunau beobachtet, dass seine Schüler_innen selten so viel und intensiv lesen, wie in der Vorbereitung ihres Charakters (MDL 21). Der Kompetenzbereich *Schreiben* kann in den vor- und nachbereitenden Phasen eines EduLARPs geübt werden. Insbesondere in der Reflexionsphase können Texte geschrieben werden, die „verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht“ (KMK BSPB 2004, S. 11) sind. Es ist möglich, die Erlebnisse des Charakters zusammenzufassen. Auch kann die Geschichte weiterentwickelt werden, indem die Schüler_innen aus der Perspektive des Charakters zehn Jahre später schreiben. Um adressatengerechtes Schreiben zu üben, könnte dies zum Beispiel in Form eines Briefes oder einer Email an einen anderen Charakter geschehen. Damit üben die Schüler_innen, erfundene „Gedanken und Gefühle; Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen; Erfahrungen und Sachverhalte“ (KMK BSPB 2004, S. 11) zu verschriftlichen und halten so selbst im Schreibprozess den Rollenschutz noch aufrecht, womit vor allem der *Alibi*-Effekt einhergeht, der dazu führt, dass das Thema relevant bleibt und sich die Schüler_innen intensiv mit dem Thema befassen.

Wird das EduLARP in der Sekundarstufe I oder II in eine längere Einheit zu fiktionalen oder pragmatischen Texten eingebunden, lernen die Schüler_innen, „nach literarischen oder nicht-literarischen Vorlagen Texte neu, um- oder weiter[zuschreiben“ und dabei „ein ästhetisches Ausdrucksvermögen [zu] entfalten“ (KMK BAHR 2012, S. 17). So wird im EduLARP die

Umformung im Spiel erst mündlich-kollektiv vorgenommen, kann aber in der Nachbereitungsphase in individuellen Schreibaufgaben münden. Scheller sieht in der Einführung schriftlicher Aufgaben vor und nach der Spielphase eine Möglichkeit, die Erfahrungen zu strukturieren und das Gelernte zu reflektieren (z.B. IGS 707). Dies wird von Lukesch (2001) bestätigt, da im Schreiben mehrere Kompetenzbereiche angesprochen werden: das selbstständige Erstellen von Texten dient als Wissensspeicher in formaler und inhaltlicher Hinsicht und übt Planungs- und Ausführungs-, sowie Kontroll- und Bewertungskompetenzen, womit Schreiben zu „einer Problemlösestrategie“ (Lukesch 2001, S. 259) wird. Auch unterstützt der Wechsel von freiem Spiel zu strukturiertem Lernen durch das Verknüpfen von Konstruktion und Instruktion die Lernprozesse auf neurobiologischer Ebene optimal (G. Roth 2013).

Literacies

Das szenische Spielen im Rahmen des Deutschunterrichts wird in den Bildungsstandards für den Primarbereich empfohlen, um „Perspektiven ein[zu]nehmen [und] sich in eine Rolle hinein[zu]versetzen und sie [zu] gestalten“ (KMK BSPB 2004, S. 10). Diese Perspektivenübernahmekompetenz (Spinner 2006, 2015) wird durch die Gestaltung einer vorgegebenen Rolle geübt. Über reines Interpretieren vorgegebener Texte hinaus erlaubt EduLARP die Entfaltung vielfältiger Meinungen durch ständige Improvisation. Dabei ist jedoch darauf zu achten, so Scheller (IGS 599ff.), dass der oder die Spielende stets den Charakter verkörpert und diesen nicht zu sehr mit sich selber und der eigenen Perspektive verschmelzen lässt. Dem kann durch Distanzierungsübungen und Interventionsstrategien vorgebeugt werden (IGS 605ff.). Diese Distanzierungsübungen stehen einer szenische Entfaltung von Situationen (KMK BSPB 2004, S. 10) entgegen, da sie den kreativen Fluss unterbrechen. Dieser kann die Spieldauer, die im EduLARP länger ist als in anderen Formen des Rollenspiels, tatsächlich stattfinden. Deshalb schlage ich vor, die Distanzierungsübungen in die Vorbereitungsphase zu verlegen und die Spielphase erst dann einzuleiten, wenn der Abstand zum Charakter gewahrt werden kann.

Damit werden durch den Einsatz von EduLARP im Deutschunterricht auch *Literacies*, die für diese Arbeit als „an expanding set of knowledge, skills and strategies (OECD 2013, S. 60) verstanden werden, ausgebildet, die nicht auf das Fach Deutsch zu beschränken sind, hier aber durch die Nähe zur Literatur und ihre Gestaltungsformen verortet werden können. Dazu gehören theatrale Rezeptionskompetenz (Steiner 2015) und darüber hinaus auch theatrale Produktionskompetenz (vgl. Kapitel 5.2), was in seiner Gesamtheit mit *Theater Literacies*

beschrieben werden kann. Da die Schüler_innen EduLARP als Spielform kennenlernen, wird auch das gefördert, was im Feld als *LARP Literacy* bezeichnet wird (FTB2 42). *Raumsymbolische Literacy* (Hallet 2015, S. 67) wird ausgebildet, wenn die Teilnehmenden die Symbolik des Raumes ‚lesen‘ und gestalten. Auch die mehrfach erwähnten Performanzkompetenzen (Hallet 2010) werden geübt, wenn durch ständige Rollenübernahme und in Auseinandersetzung mit Literatur ein Bewusstsein der Inszeniertheit jeglicher Interaktion entsteht. Abschließend ist *Social Literacy* zu erwähnen, da Zusammenarbeit, Respekt und Empathie Voraussetzungen für die Durchführung des Spiels sind.

Für den Sekundarbereich empfehlen die Bildungsstandards, „Textvorlagen szenisch umzusetzen“ (KMK BAHR 2012, S. 20) sowie die Auseinandersetzung mit szenischer Gestaltung von Texten, nicht aber das praktische, improvisierte Spiel. Im Hauptschulbereich dagegen wird explizit gefordert, „eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch dar[zust]ellen [und] Texte [szenisch zu] gestalten (KMK BHSA¹⁴⁴ 2003, S. 11). Da aber nicht, wie dem Zitat zu entnehmen ist, erfundene, sondern tatsächlich erlebte Situationen dargestellt werden sollen, fügt sich diese Empfehlung nicht in die Argumentation eines geschützten Spielraumes ein und kommt deshalb für EduLARP nicht in Betracht. Dies bedeutet nicht, dass der Einsatz von EduLARP in der Sekundarstufe nicht mit den Bildungsstandards legitimiert werden kann. Die Ausführungen zu den Kompetenzbereichen *Sprechen und Hören* sowie *Schreiben* sprechen dafür. Auch im Bereich des Umgangs mit Literatur könnte EduLARP im Deutschunterricht von Interesse sein.

5.4.2 Umgang mit Literatur

Die Bildungsstandards sehen das szenische Spiel vor, um literarische Texte zu verstehen und zu nutzen (KMK BMSA 2003, S. 14). Damit kann auch EduLARP in diesem Bereich eingesetzt werden. Allerdings ist zu beachten, dass ein nahes Spiel an der Textvorlage die Improvisation hindert und es dazu kommt, dass einige Charakterhandlungen von den Mitspieler_innen als ‚nicht richtig‘ wahrgenommen werden. Dies war in einem beobachteten EduLARP der Fall, so dass das Spiel unterbrochen werden musste, um klarzustellen, dass es sich nicht um die Aufführung eines bestehenden Textes, sondern um die Neuschöpfung eines ‚fiktionalen Narrativs‘ handelt (TBP 74 – 99). Daher ist Verfremdung wichtig. Dies wurde in Kapitel 2.3.3 mit dem Beispiel *Før Cannae* von Kaj Munk illustriert: Für das EduLARP wurde die Handlung in einen anderen historischen Kontext übertragen und damit von der literarischen Vorlage

¹⁴⁴ BHSA: Ab hier als Kurzform für Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss verwendet.

gelöst. An dieser Stelle setzt der gestalterische Prozess ein. Damit wird herausgestellt, dass EduLARPs weniger zum Verständnis von einzelnen Werken beitragen, als zur Produktion und Umsetzung eigener, „innere[r] Texte“ (IGS 522).

Um den Umgang mit Literatur und seine Bedeutung für Bildungsprozesse im Rahmen des Deutschunterrichts zu fokussieren, ziehe ich hier die Ausführungen Spinners (2006, 2015) heran: Im Rahmen des Deutschunterrichts kann durch Literatur das Einbringen subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung gefördert, die Perspektiven literarischer Figuren nachvollzogen sowie narrative und dramaturgische Handlungslogik verstanden werden. Auch wird der bewusste Umgang mit Fiktionalität geübt und die Offenheit von Sinnbildungsprozessen kann nachgezeichnet werden.

Die dargestellten Merkmale EduLARPs subsumierend, sind die subjektive Involviertheit und die geschärfte Wahrnehmung für das Interpretieren und Aussenden von Signalen unumgänglich. Selbst wenn die Inhalte für die Lernenden zu Beginn eines EduLARPs nicht relevant sind, werden sie es, wie bereits dargestellt, durch die Verkörperung des involvierten Charakters. Damit kann der Charakter das *Alibi* für die Bearbeitung von Themen oder literarischen Werken werden, zu welchen die Schüler_innen anfänglich keinen Zugang haben: „Games are the only force in the known universe that can get people to take actions against their self-interest, in a predictable way, without using force“ (Zichermann 2011 in: Lorber & Schutz 2016, S. 80). Im EduLARP geht die subjektive Involviertheit über die kognitive und emotionale Ebene hinaus. Sie wird zusätzlich in die physische Darstellungsebene übertragen, wo die Schüler_innen und Schüler sprichwörtlich ‚Stellung beziehen‘ und ‚Standpunkte einnehmen‘.

Inwieweit die Perspektive literarischer Figuren nachvollzogen wird, hängt vom Design des EduLARPs ab. Auf literarischen Werken fußende LARPs wie Dieter Simons *Die Räuber* zeigen, dass es durchaus möglich ist, literarische Figuren zu verkörpern. Bei der Umsetzung einer literarischen Vorlage geht es jedoch wie oben angedeutet nicht darum, die Handlung vorlagengetreu zu inszenieren, sondern darum, eigene Haltungen zu erforschen, indem sie mit dem dargestellten Charakter kontrastiert werden, also „an den fremden Strukturen [...] ihre eigenen Bedürfnisse zu interpretieren“ (IGS 482 – 484). Dies kann bedeuten, dass räumlich-zeitliche Szenarien vorgegeben werden, die auf diese Art und Weise nicht in der Vorlage vorkommen (DSN 262 – 263), um den Teilnehmer_innen die Offenheit der Gestaltung zu gewährleisten. Ingo Schellers Beobachtungen bestätigen, dass durch Rollenspiele die Perspektive und die Haltungen literarischer Figuren komplexer und vielschichtiger werden, was sich positiv auf die schriftliche Reflexion auswirkt: „Da kommen Sachen raus, die würden in

einer normalen Interpretation nicht auftauchen [...], am Ende einer szenischen Interpretation [...] wissen die Schüler – alle Schüler – unglaublich viel mehr über das, was da im Text stattfindet, als ein Lehrer. Ja, sie kriegen die innere Dynamik mit“ (IGS 699 – 705). Über die Rollenperspektive hinaus wird die gesamte narrative und dramaturgische Handlungslogik nachvollzogen, wenn in der Reflexion die einzelnen Spielenden berichten, was ihren Charakteren wiederfahren ist und was sie *in-game* erlebt haben. Damit geht einher, dass sich die Schüler_innen auf einen niemals zu schließenden Sinnbildungsprozess einlassen, weil ihnen durch das Spiel vor Augen geführt wird, dass die Interdependenzen zwischen den Charakteren dynamisch und, wie die Haltung der Einzelnen auch, veränderbar sind.

Schließlich kann auch der bewusste Umgang mit Fiktionalität geübt werden. Viele der Expert_innen fordern nach der Spielphase eine klare Trennung von fiktionalen Elementen und Aspekten, die auf die Lebenswirklichkeit verweisen. Auch wenn reale Kompetenzen eingesetzt und geübt werden und die Teilnehmenden ganzheitlich involviert sind, so ist ihnen bewusst zu machen, dass es sich um eine Inszenierung handelt und dass zum Beispiel der Rollenschutz nur deshalb eintreten kann, weil sie einen Charakter verkörpern und nicht sich selbst darstellen. Darüber hinaus, so argumentiert Ingo Scheller, können durch die Abgrenzung eigener Haltungen von denen der Charaktere Persönlichkeitsbildungsprozesse angestoßen werden.

Bei dieser Darstellung stellt sich die Frage, worin der Mehrwert von EduLARP im Deutschunterricht besteht und ob die Ziele nicht mit einer anderen, möglicherweise weniger aufwändigen Methode zu erreichen seien (MBZ 13 – 14). Auf Grundlage der vorgestellten Datenauswertung liegt der Schluss nahe, dass EduLARP über die vorgeschlagenen fachdidaktischen und curricularen Lern- und Bildungsziele hinaus eigenverantwortliches Handeln fördern, aber auch ein Erlebnis von Literatur oder anderen Inhalten bieten kann, das keine andere Lernform zu bieten imstande ist. Die Charaktere mögen sich an literarischen Vorlagen orientieren, aber sie werden über eine Interpretation hinaus auf kreative Weise emotional, motorisch und kollektiv gestaltet. Die Schüler_innen und Schüler gestalten mit der Spielleitung den Verlauf des Spiels, sodass EduLARP mehr als das *Szenische Spiel* oder Formen des sprachdidaktischen Rollenspiels Handlungskompetenzen fördern und damit die Selbstkompetenzen stärken kann. Damit lässt sich auch die geäußerte Wahrnehmung einiger Schüler_innen des Pilotprojekts erklären, dass ihr Selbstbewusstsein gestiegen sei.¹⁴⁵ Das hat

¹⁴⁵ Sieben von 24 Schüler_innen gaben an, dass sie durch die fünf durchgeführten EduLARPs mutiger oder selbstbewusster geworden seien.

Warm (1981) bereits für das schulische Rollenspiel allgemein angenommen und wird durch die Evaluationsergebnisse bestätigt.¹⁴⁶

Der hier skizzierte Einsatz von EduLARP im Schulfach Deutsch zeigt, dass EduLARP ein Rollenspiel-Verfahren ist, das den Bildungsstandards zuarbeitet, eine Vielzahl von Kompetenzen fördert und zum Aufbau von *Literacies* beiträgt. Insofern ist zu schlussfolgern, dass EduLARP bei entsprechender Konzeption und Durchführung geeignet ist, den Zielen des Deutschunterrichts und den Zielen schulischer Bildung durch Kompetenzeinsatz die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (Weinert 2001, S. 27) zu aktivieren und zu „eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit“ (KMK 2005, S. 7) zu führen.

5.5 Synthese

In meiner Darstellung von EduLARP habe ich die einzelnen Phasen beschrieben und die Entstehung dieser Lernform nachvollzogen. Ich habe besonders in Hinblick auf den schulischen Einsatz Themen, Wirkungen und mögliche Schwierigkeiten herausgearbeitet und darauf hingewiesen, dass es kein trennscharfes Alleinstellungsmerkmal gibt, sondern eher eine Vielzahl von Merkmalen, die in dieser Kombination einzigartig sind.¹⁴⁷ Im schulischen Regelunterricht manifestiert sich keine andere, derart lange, improvisierte und offene Spielphase, wie der Abgleich mit anderen, vor allem im Deutschunterricht eingesetzten Verfahren zeigt.¹⁴⁸ Dennoch ist die Nähe zu anderen Verfahren anzumerken, wie dem in Großbritannien entstandenen *Process Drama* oder der aus Frankreich stammenden *Simulation Globale*. Diese Nähe zu anderen, für die Schule entwickelten didaktischen Rollenspiel-Formen wird in der Forschung zu EduLARP kaum aufgegriffen. Auch wenn der Ursprung dieser Spielformen unterschiedlich ist, so weisen ihre Realisationen im institutionellen Rahmen doch Überschneidungen auf, und in eine zukünftigen Kopplung der Verfahren und einem Abgleich an *Best-Practice*-Beispielen ist meiner Ansicht nach großes synergetisches Potential zu sehen.

¹⁴⁶ An dieser Stelle sei einschränkend darauf hingewiesen, dass es sich lediglich um ein Pilotprojekt handelt. Die Daten deuten den Zuwachs an Selbstbewusstsein an, was in zukünftigen, extensiven Studien überprüft werden soll.

¹⁴⁷ Dies geschah immer mit dem Hinweis, dass es jederzeit Spieldesigns geben kann, die von dieser Beschreibung abweichen können.

¹⁴⁸ Auch wenn ein EduLARP nicht zu einer Theateraufführung im klassischen Sinne führt, gleicht das Spiel einer Theateraufführung. Dies kann in der Schule zu Spannungen führen, da bestehende Vorstellungen von Theater herausgefordert werden (TBP2 39 – 49): „Es ist zu wenig Theater für die Theaterleute und zu viel Theater für die normalen Lehrkräfte“, formulierte ein Teilnehmer einer in Deutschland stattfindenden Lehrerfortbildung (TBS 33 – 39).

Als mögliche Wirkung von EduLARP ist besonders das motivationale Potential zu sehen, welches zu Engagement der Lernenden und der nachhaltigen Verankerung des Erlebten führt. Motivierende Faktoren sind Kontextualisierung, Spielcharakter, Abwechslung und Ganzheitlichkeit (physisch-affektiv, emotional, kognitiv und sozial). Das Gestalten einer Rolle, die bestimmte Bedürfnisse oder Ziele hat, kann nachhaltige Bildungsprozesse anstoßen, indem Wissen oder Fertigkeiten der Charaktere von dem Spielenden in die Lebensrealität getragen werden. Die Bedürfnisse der Rolle führen zu einer Auseinandersetzung mit Quellen oder zur Aneignung und Ausübung bestimmter Kompetenzen. In der praktischen Spielanwendung führt dies wiederum dazu, dass theoretisches Wissen und praktisches Handeln zusammengeführt werden, worin der EduLARP-Experte Xaver Kurz eine Leerstelle in der schulischen Bildung sieht. Diesen Prozess, der für soziale Kompetenzen (Balzer 2008) und Emotionen sowie Fertigkeiten (Bowman 2015) auch mit *Bleed* oder *Ego-Bleed* beschrieben wird, wird von mir im Hinblick auf curriculare, von der Lehrkraft im Vorfeld gewählte Inhalte, als *Formative Bleed* bezeichnet.¹⁴⁹

Die Ausübung der Kompetenzen ist real, auch wenn die Handlungen gespielt sind. Im Unterschied zu *Planspielen* oder *ARGs* ist die emotionale Dimension ausgeprägter und es wird eine Rolle gestaltet, die nicht der oder die Spielende selbst ist.¹⁵⁰ Durch das Ausprobieren verschiedener Perspektiven und unterschiedlicher Inhalte, mit denen sich die Spielenden wegen der Rollenbedürfnisse auseinandersetzen, können Kreativität und Flexibilität geschult werden. Die Kompetenzen, die individualisiert, aber gemeinsam geübt werden, sind Selbstkompetenz, soziale Fähigkeiten und *Literacies*. Durch das Ausprobieren verschiedener Situationen lernt das Individuum seine Neigungen, Stärken und Interessen kennen, was zu Identitätsentwicklung und -findung beitragen kann. Soziale Fähigkeiten werden geübt, indem das Narrativ nur in Interaktion und unter Einbringung jedes_r Einzelnen konstituiert werden kann. Es funktioniert nur, wenn gegenseitiger Respekt für die Spielweisen und Entscheidungen der Einzelnen herrschen. So können neue Sozialstrukturen in der Gruppe entstehen, auch in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler_innen.

Da *Literacy* für diese Arbeit als „expanding set of knowledge, skills and strategies that individuals build on throughout life in various contexts, through interaction with their peers and the wider community“ (OECD 2013, S. 60) verstanden wird, kann zusammengefasst werden, dass EduLARP vielfältige *Literacies* schult. Auf der individuellen Ebene lernen die

¹⁴⁹ Dieser Begriff ist analog zu *Ego-Bleed* gebildet worden und es wird die Aufgabe zukünftiger Überlegungen sein, eine geeignete deutsche Begrifflichkeit zu finden.

¹⁵⁰ Hier ist darauf hinzuweisen, dass einige *Planspiele* oder *ARGs* auch als EduLARPs bezeichnet werden und somit der Unterschied nicht immer klar herausgearbeitet werden kann.

Teilnehmer_innen, die Wirksamkeit ihrer verbalen und non-verbalen Sprachhandlungen einzuschätzen. Auch kann die Lernform performative Kompetenzen (Hallet 2010) fördern. Diese erlauben es dem Menschen, alles menschliche Handeln als inszeniert zu verstehen, soziale Interaktionssituationen herbeizuführen und selbstbestimmt zu gestalten, sowie die eigene Rolle in solchen Interaktionssituationen kritisch zu reflektieren. Je nach Design gibt es eine Vielzahl weiterer Kompetenzen, die ausgebildet werden können, wie zum Beispiel *Theater Literacy* oder *Emotional Literacy*. Dabei wird stets vorausgesetzt, dass das EduLARP von einer kompetenten Spielleitung angeleitet wird und die Teilnehmer_innen sich verantwortungsvoll verhalten, sodass keine negativen Spielerlebnisse den Transfer behindern.

Die Kompetenzbereiche, die durch szenisches Spielen (Belgrad 2009) gefördert werden, treffen für die sprecherischen Kompetenzen wie Lautstärke, präzise Artikulation, Stimmführung auch auf EduLARP zu, da die Spielenden mit diesen Mitteln reale Kommunikation ermöglichen, aber auch die gespielten Figuren charakterisieren. Ebenso werden körperliche Kompetenzen (Belgrad 2009, S. 308), worunter Körperhaltung, Mimik, Gestik, Spielöffnung und Raumgestaltung gehören, in hohem Maße geübt. Mediale Kompetenzen dagegen kommen im EduLARP meist nur in der Gestaltung von Kostümierung und der Wahl von Requisiten zum Zuge, und auch Inszenierungs- und dramaturgische Kompetenzen werden wenig geübt, da Inszenierung und Dramaturgie im Wesentlichen von der Spielleitung übernommen wird.

Durch den Perspektivenwechsel entsteht ein facetiertes, umfassendes Bild komplexer Situationen, wodurch verstanden werden kann, dass es auf globale Fragen keine einfachen Antworten gibt. Viele subjektive Perspektiven ergeben ein multiperspektivisches Narrativ. Durch die distanzierte Betrachtung einerseits kann die Analyse eines komplexen Sachverhalts ermöglicht werden, durch die Immersion und das Auflösen von Grenzen zwischen Spieler_in und Charakter andererseits kommt es über das Sich-Hinein-Versetzen zu Empathieprozessen. Allerdings ist durch die Offenheit der Lernform und die damit einhergehenden zahlreichen subjektiven Spielerfahrungen weder vorauszusagen noch zu kontrollieren, was genau die einzelnen Teilnehmenden aus dem Spiel selber heraustransportieren.

In der Diskussion um *Game Based Learning* werden an Spiele, die in der Schule eingesetzt werden, zwei zentrale Ansprüche gestellt: Erstens sollen sich die Schüler_innen kritisch mit dem Medium auseinandersetzen, zweitens hat ein Transfer des Gelernten oder Beobachteten in die reale Welt stattzufinden (Orr & McGuinness 2014; Erpenbeck & Sauter 2016). Auf EduLARP angewandt bedeutet der erste Punkt, dass stets die gespielte von der realen Ebene zu trennen ist und auf die Vereinfachung komplexer Sachverhalte hingewiesen werden muss. Auch die Freiwilligkeit der Teilnahme sollte thematisiert werden, da dadurch ein

Experimentieren mit Situationen möglich ist, welchen man sich im realen Leben nicht entziehen kann. Um den zweitgenannten Punkt, den Transfer, zu gewährleisten, sollte das EduLARP mit allen Phasen nicht als alleinige Aktivität zu einem Bildungsgegenstand oder einem Lernziel eingesetzt werden, sondern in eine Unterrichtseinheit eingebettet werden. Dann sollten alle Phasen eines EduLARP berücksichtigt werden. Im Vorfeld des Spiels sollte der Stoff mit vielfältigen Methoden aufbereitet werden. Neurobiologischen Erkenntnissen wie denen G. Roths (2013) folgend, wäre es sinnvoll, die Thematik oder den Stoff frontal unter klarer Zielsetzung und Aufgliederung darzubieten. Darauf folgt die Spielphase der improvisierten Interaktion im Rollenspiel, da kooperative, kognitiv-emotionale Kontrastprogramme „von hoher gedächtnisstützender Wirkung“ (G. Roth 2013, S. 8) sind. EduLARP erfüllt mit einem hohen Anteil sozialer Interaktion und emotionalem Potential diese Kontrastfunktion, vorausgesetzt, dass vorher oder nachher analytisch gearbeitet wurde. Die Reflexion ist für schulisches Lernen elementar, da die Inhalte sprachlich detailliert wiedergegeben und damit explizit gemacht werden können (G. Roth 2013, S. 4). Episodische Gedächtnisinhalte der gespielten Geschichte gehen so in semantische, kontextunabhängige Wissensinhalte über. Wiederholungen unterstützen den Prozess der Ausbildung eines abstrakten Bedeutungskerns (Stadler & Spörrle 2008), wodurch wiederum Transferleistungen erfolgen können. Damit rücken Transferprozesse in den Mittelpunkt zukünftiger Untersuchungen. Gegenwärtig wird das Edu-LARP-Portfolio als Instrument des Wiederholens, Reflektierens und Abstrahierens näher betrachtet.

Was kann also EduLARP im schulischen Einsatz, was andere Verfahren nicht können? Wieso sollte man den Aufwand und die Risiken, die die Offenheit dieser Lernform impliziert, auf sich nehmen? Im Gegensatz zu anderen Rollenspiel-Verfahren wird im EduLARP die Sicherheit der Spielenden in hohem Maße gewahrt, da niemals aus der Perspektive der Betrachtenden analysiert wird, sondern nur aus der Perspektive der Erlebenden. In der Spielphase ist ein EduLARP länger, spielerischer, emotionaler und experimentierfreudiger als andere Rollenspiele und kann sich jederzeit von den Vorlagen weg in eine unerwartete Richtung entwickeln. Dies ist sowohl eine Schwierigkeit als auch eine große Stärke. Das Erlebnis wird intensiv, erfordert aber auch eingehende Nachbereitungsarbeit, sodass in Distanz das Erlebte reflektiert werden kann. Je nach Fokus und Design können Mechanismen in Gang gesetzt werden, die sich leistungssteigernd auf das Schulfach auswirken und darüber hinaus Identitätsbildungsprozesse anstoßen und soziale Strukturen reorganisieren. Andererseits gibt es aber auch Mechanismen, die leistungshemmend wirken, falls das Spiel keine positive Erfahrung darstellte.

Die Gruppe teilt ein gemeinsames Erlebnis, das in der jeweiligen Ausgestaltung einzigartig ist. In der Schule stellt eine Spielphase, die frei von Bewertungen ist, in der es kein richtiges oder falsches Spielhandeln gibt, einen deutlichen Kontrast zu anderen Lernsituationen dar. Die Rollenvorgaben unterstützen das Charakterhandeln, grundsätzlich gilt aber, dass jede_r Teilnehmende so spielt, wie er oder sie es für richtig hält: „[The role descriptions] are there to let you tell a story, not to tell the story for you” (FTB8 104 – 109).¹⁵¹ Auch diese Ausgangssituation, dass der Gestaltungsspielraum und die Bewertung bei dem einzelnen Spieler oder der Spielerin liegen, ist im schulischen Kontext ungewöhnlich und drückt das Vertrauen der Spielleitung in die Gruppe aus. Mit der Wahl von EduLARP im institutionellen Kontext manifestiert sich ein bestimmtes Verständnis von Lernen, da die erforderlichen Spielprozesse demokratisch sind und sie dem Lernenden als handelnde, eigenständige Subjekte gleichberechtigten Gestaltungsspielraum einräumen: „LARP itself expresses a view on education and on values of learning: democracy, bottom-up, subject to subject and critical thinking“, so ein Teilnehmer der *EduLARP Conference 2018* in Malmö (FTB8 57 – 59). Auf meine Erfahrungen im schwedischen Schulsystem zurückblickend, sehe ich einen Zusammenhang zwischen der Lernform an sich und ihrem schwerpunktmäßigen Einsatz im skandinavischen Schulsystem. Doch die Durchführung des Projekts zeigt, dass EduLARP auch in Deutschland im Unterricht operationalisierbar ist und weitreichende Wirkung entfalten kann.

6 Fazit und Ausblick

Spannt man ein Spektrum lernwirksamer Unterrichtsmethoden auf, so steht auf der einen Seite der instruktive Frontalunterricht und auf der anderen das szenisch-gestaltende Spiel. Während geschlossene Systeme die richtige Antwort suchen, haben offene, individualisierende Lernformen unter anderem das Ziel, Perspektivenpluralität aufzuzeigen und diverse Kompetenzen zu schulen. Während standardisierte Tests Wissen und Strategien des Problemlösens abrufen, erfordern Lernformen wie EduLARP Anwendung derselben, und darüber hinaus Empathie, Interaktion, Kreativität und vielfältige *Literacies*. Indem diese Aspekte gefordert und geübt werden, werden sie auch gefördert. Und wo fremdbestimmte Lernformen *top-down* nach einem klaren Schema Inhalte und Fokusse vorgeben, finden im EduLARP Themen der Teilnehmenden spontan Eingang. EduLARP ist eine Spielform, die von stark individuellen Zugängen und Emotionen geprägt ist. Besonders nachhaltig können Bildungsprozesse angestoßen werden, wenn beide Lehr- und Lernstile bedient werden (G. Roth

¹⁵¹ Diese Anmerkung wurde der mehrseitigen Rollenbeschreibung eines LARPs vorangestellt, um auf den Gestaltungsspielraum hinzuweisen.

2013). Die in sozial-kreativen Lernformen freigesetzte Spielfreude hält an und überträgt sich auf andere, strukturiertere Phasen des Unterrichts. Im Umkehrschluss überträgt sich das in den gelenkteren Phasen des Unterrichts erworbene Wissen auf die Spielphase und führt zu detaillierterem, sicherem Spiel. Unterschiedliche Lehr- und Lernformen befruchten sich gegenseitig und ebnen den Weg zu vielschichtigen Lernprozessen. Ähnlich wie sich die Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahrzehnten der Integration von performativen Elementen geöffnet hat (Schewe 2013, S. 15ff.), könnte mit EduLARP eine performativ-holistische Lernform in den Deutschunterricht integriert werden.

Dass EduLARP im Zeitalter der *Gamification* und dem wiederbelebten *Buzz-Word* der *Serious Games* auch in der Institution Schule auf fruchtbaren Boden fällt, zeigt die überwältigende Resonanz auf das Pilotprojekt zu EduLARP im Deutschunterricht. Weit mehr Lehrkräfte bewerben sich für ihre Klassen um Teilnahme, als das Projekt zu bedienen imstande ist. Doch warum ausgerechnet jetzt, wo es doch Rollenspiele schon so lange gibt? Und warum ausgerechnet EduLARP, wenn es doch eine zeitaufwändige Maßnahme mit unbestimmten Ausgang ist? Eine Erklärung bietet wie eben angedeutet die Einführung von Spielelementen in die institutionelle Bildung, womit dem Ruf nach *Gamification* nachgekommen wird. Ein weiterer Grund könnte sein, dass der Wunsch nach gemeinsamem Geschichten-Erzählen spürbar größer geworden ist: *Interactive Storytelling* und *Fan-Fiction* sind Ausdruck dieser Kultur, in welcher Partizipation und Mitgestaltung ausdrücklich gewünscht werden. Die dritte Erklärungsmöglichkeit ist, dass Lehrkräfte erkennen, dass mit EduLARP sogenannte *21st-Century-Skills* (Fleisch 2018) geübt werden: Neben der Anwendung von Sprache – verbal, nonverbal, paraverbal - werden vor allem Flexibilität, Netzwerkbilden und das Finden kreativer Lösungen geübt.

So deutlich das Potential von EduLARP auch erkennbar ist, so klar muss auch auf die Schwierigkeiten hingewiesen werden. Der Zeitaufwand, die notwendige Qualifikation der Spielleitung und die Offenheit gehören dazu. Vor allem aber reicht die Nachbereitung allein nicht aus, um EduLARP das von Orr & McGuinness (2014) für alle Lernspiele geforderte Transferpotential abzurufen. Der Argumentation von G. Roth (2013) folgend sind es insbesondere kontinuierliche Rückbezüge und stete Wiederholung des Gelernten über das EduLARP und die Unterrichtseinheit hinaus, die die Festigung des Gelernten sichern und den Transfer durch den Übergang vom episodischen ins semantische Gedächtnis durch Abstraktion ermöglichen. Da *Gamification*, *Serious Games* und *Game Based Learning* im Zuge der Digitalisierung verstärkt Einzug in die schulische Bildung erhalten, ist es ein Desiderat, den

Lerntransfer nach den Spielphasen näher zu beleuchten und diverse Möglichkeiten der Umsetzung zu skizzieren.

Die Herausforderung für die Spielleitung besteht im genauen Beobachten jedes und jeder Teilnehmenden. Während der Spielphase hat sie größte Sorge zu tragen, dass negative Spielerfahrungen vermieden werden. Sonst besteht die Gefahr, dass sich der oder die Lernende für die Thematik des Spiels verschließt und negative Konsequenzen für den Lernprozess davonträgt (Remmele & Whitton 2014). Schließlich gilt es auch, die performative Kompetenz der Schüler_innen derart auszubilden, dass sie sich jederzeit der Simulation des Geschehens bewusst sind und zu keinem Zeitpunkt die gespielte Erfahrung mit einer tatsächlichen gleichsetzen: Das EduLARP ist immer nur als Annäherung an Sachverhalte und Situationen zu verstehen, so Ragnhild Hutchinson und David Simkins im Interview. Und genau dadurch können der Rollenschutz und die Sicherheit des Sich-Ausprobierens in Kraft treten.

Die vorliegende Arbeit belegt, dass EduLARP lernwirksam im Deutschunterricht eingesetzt werden kann. Eine Vielzahl der in den Bildungsstandards formulierten Aspekte kann durch EduLARP für das Fach Deutsch kompetenzfördernd umgesetzt werden. Über die Förderung einzelner Teilkompetenzen hinaus werden auch übergeordnete Bildungsziele erreicht, was die Ergebnisse der Pilotstudie andeuten: Viele der befragten Schüler_innen nehmen wahr, dass ihr Selbstbewusstsein gestärkt wurde und dass sie sich deshalb mutiger und aktiver als zuvor in Diskussionen einbringen: „Ich traue mich jetzt etwas mehr zu sagen was ich will“ (FrB 2), lautet ein Fazit nach mehrmaligen EduLARP-Durchführungen. Dieser Mut zur Anwendung der eigenen Sprachkompetenz kann möglicherweise auf die vielfältige verbale, non- und paraverbale Aktivierung zurückgeführt werden. Dennoch muss es selbstverständlich Gegenstand weiterer Untersuchungen sein, ob nicht andere dramapädagogische Maßnahmen zu einem ähnlichen Ergebnis führen würden.

Mit den vorliegenden Untersuchungen ist zwar die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit des Einsatzes im Deutschunterricht belegt, wirft aber Bezug nehmend auf die Einleitung die Frage auf, ob das deutsche Schulsystem bereit ist für eine Lernform, die den Schüler_innen die Verantwortung für die Gestaltung überlässt und damit auch viel Vertrauen in ihre Fähigkeiten ausdrückt. Auch die Lehrkraft steht neben den komplexen Aufgaben als Designer_in und Spielleitung vor weiteren Herausforderungen: Wird sie *in-game* geduzt, will sie *off-game* vielleicht wieder gesiezt werden. Möglicherweise reagieren Kolleg_innen oder Schulleitung ablehnend auf die Spielform LARP. Diese Aspekte sind in Skandinavien weniger gewichtig, da ohnehin geduzt wird und Hierarchien allgemein flacher sind. Außerdem ist LARP weniger stigmatisiert, wie die quantitativen Daten andeuten. Daher spreche ich mich für die

Durchführung von EduLARP an deutschen Schulen vorerst – bis EduLARP möglicherweise als Lernform bekannt und anerkannt ist - für ein externes Spielteam aus. Dies erleichtert allen Beteiligten den unvoreingenommenen Blick auf EduLARP und ermöglicht ein distanzierendes Abwägen von Für und Wider.

Befragte Lehrkräfte, Lehramtsstudierende und pädagogisches Personal in Skandinavien und Deutschland halten EduLARP ohne Einschränkungen für eine sinnvolle Lernform in der Schule. In Deutschland allerdings sieht man insgesamt mehr Hindernisse bei der Umsetzung als in Skandinavien. Die von Mads Lunau vorgeschlagene und von Ingo Scheller ähnlich skizzierte EduLARP-Struktur des *Incremental Learning*, in welcher die Vor- und Nachbereitungsphasen immer wieder die Spielphase durchbrechen, sollte bezüglich Immersion und Lernwirksamkeit untersucht werden und mit anderen Modellen von EduLARP erprobt und verglichen werden. Auch hier öffnet sich Raum für weiterführende Studien, indem man deutsche und skandinavische Fachlehrkräfte in die Konzeption und Durchführung von EduLARPs einbezieht und die Auswirkungen standardisiert evaluiert.

Dirk Springenberg und Ingo Scheller formulieren das Desiderat, dass interessierte Lehrkräfte in der Konzeption und in der Durchführung von EduLARP aus- und fortgebildet werden. Es wäre beispielsweise denkbar, diese Ausbildung modular in den Studiengang *Darstellendes Spiel* einzuflechten, um so die Zielgruppe anzusprechen, die sich sowohl im theaterschaffenden Bereich als auch im *Drama Based Learning* verortet.¹⁵² Diese Ausbildung, die die Qualität der Durchführung des Spiels sichert, könnte ergänzt werden durch eine Datenbank nach schwedischem Vorbild,¹⁵³ in welcher fertige, didaktisierte EduLARPs abzurufen sind. Um solche EduLARPs zu konzipieren, würden Fachdidaktiker_innen und Game-Designer_innen zusammen Spieleinheiten entwickeln, die in mehreren Durchgängen mit Schüler_innen und deren Lehrkräften getestet werden. Die Ergebnisse von Evaluationen der Teilnehmenden würden zusammengetragen und in zukünftige Konzeptionsarbeit eingehen.

Die starke Rahmung, die Setzung von Lernzielen und die Einforderung bestimmter Transferleistungen führt zu der Frage, ob EduLARP, wenn es im Schulunterricht eingesetzt wird, noch die Forderung der Expert_innen nach Freiwilligkeit und Offenheit bedienen kann. Wie viel hat ein EduLARP wie *1942 – Whom can you trust?* noch gemeinsam mit einem EduLARP, das in 90 Minuten in einem Klassenzimmer umgesetzt wird? Wo das eine Spiel den

¹⁵² Während dies die Aufgabe ausbildender Institutionen ist, hat jede teilnehmende Lehrkraft auch immer ihr eigenes Potential zu überdenken und muss nach Auseinandersetzung mit der Lernform LARP überlegen, ob EduLARP wirklich zu ihr passt oder ob sie nicht mit einer anderen Methode einen wirksameren Unterricht gestalten würde (Spinner 2014).

¹⁵³ Auf <http://www.grspeldatabas.se> können Lehrkräfte kostenfrei an den schwedischen Lehrplan angepasste EduLARPs und Planspiele herunterladen.

Anspruch hat, Themen zu erkunden und Diskussionen anzustoßen, hat das andere klare Vorgaben aus Lehrplan und Bildungsstandards. Zwar wird damit die Erkundung von Themen nicht kategorisch ausgeschlossen, aber die Freiwilligkeit der Teilnahme, Immersion in den Charakter sowie Offenheit der Spielverläufe werden schon räumlich und zeitlich durch den Einsatz in der Institution Schule eingeschränkt. Auch sind sich die Spieler_innen im schulischen Kontext jederzeit ihrer Schüler_innenrolle und damit der herrschenden Hierarchien und den Bewertungs-Gepflogenheiten bewusst (CSH 141). Daher möchte ich vorschlagen, ein EduLARP, das im schulischen Fachunterricht gespielt werden, *STAR-play* zu nennen: *Student-Activating-Roleplay*. So distanziert sich diese Spielform von LARPs und deren Verortung in der Fantasy-Live-Rollenspiel-Szene.¹⁵⁴ Zweitens erhebt sie nicht den Anspruch, ein gleiches Maß an Gestaltungsfreiheit, Immersion und ‚kokreativem‘ Charakter wie ein außerschulisches, längeres EduLARP zu bieten. Drittens kann für *STAR-play* die Dimension der Freiwilligkeit relativiert werden: Da die Teilnahme am Schulunterricht nicht freiwillig ist, können sich die Schüler_innen auch einem *STAR-play* nicht ganz entziehen. Schließlich setzt die Lehrkraft diese Lernform ein, um durch Methodenvielfalt und ganzheitliches Lernen bestimmte Lernziele zu erreichen. Selbst wenn innerhalb des Spiels Möglichkeiten gegeben werden, sich weniger zu beteiligen oder kurz zu pausieren, ist die Teilnahme am Unterricht und damit an dem Rollenspiel nicht grundsätzlich freigestellt.

Dies sollte nicht bedeuten, dass ein *STAR-play* die Kombination von Merkmalen, die EduLARP einzigartig machen, aufgeben muss: Das über einen vergleichsweise langen Zeitraum gemeinsam erzählte, emotional gestaltete ‚fiktionale Narrativ‘ mit parallelen Handlungen und einem roten Faden wird beibehalten. Wie im EduLARP soll es auch im *STAR-play* kein beobachtendes Publikum geben und selbst wenn literarische Texte die Ausgangslage für das Spiel bilden, wird kein aufzusagender Text vorgegeben. Für zukünftige praxisorientierte Forschung und Entwicklung wird daher vorgeschlagen, *STAR-play* als Lernform zu modellieren und insbesondere für den Deutschunterricht mitsamt Spielleitungsausbildung und Datenbanken operationalisierbar zu machen.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

Soweit nicht anders angegeben, wurden alle Internetquellen am 15.10.2018 überprüft.

¹⁵⁴ Eine Konsequenz der veränderten Begrifflichkeit ist auch, dass Assoziationen zu LARP als Freizeitbeschäftigung nicht unmittelbar zu vorschnellen Urteilen und Stigmatisierung führen, wie sie von Expert_innen und befragten Lehrkräften erlebt werden.

7.1 Gedruckte und digitale Publikationen

Abraham, U. (2008). *Sprechen als reflexive Praxis: Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i.Br.: Fillibach.

Abraham, U. (2018). Kompetenzen und Standards für den Deutschunterricht. *ZPT* 2018;70(4) (S. 386 – 396).

Abt, C. C. (1971). *Ernste Spiele. Lernen durch gespielte Wirklichkeit*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Abril Ávila, B. (2015): *Edu-LARP para una Educación Divertida y Efectiva*. Verfügbar unter https://www.academia.edu/19715447/EDULARP_para_una_Educación_Divertida_y_Efectiva

Axner, J. & Waern, A. (2018) (Hrsg.). *Shuffling the deck*. Knutpunkt Companion 2018. Verfügbar unter https://nordiclarp.org/wiki/Shuffling_the_Deck

Balzer, M. (2008). *Live Action Role Playing: Die Entwicklung realer Kompetenzen in virtuellen Welten*. Marburg: Tectum-Verlag.

Balzer, M. & Kurz, J. (2015). *Edularp*. Verfügbar unter <https://nordiclarp.org/2015/03/04/learning-by-playing-larp-as-a-teaching-method/>

Balzer, M. & Kurz, J. (2014). Lehre(r) der Zukunft. Wie LARP zur Lehrmethode wird. In R. Biena (Hrsg.), *LARP: Kommunikation - Aufsatzsammlung zum Mittelpunkt* (S. 9-27). Braunschweig: Zauberpfeiler.

Belgrad, J. (2009). Szenisches Spiel. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Didaktik der mündlichen Kommunikation. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 295 – 314). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Verfügbar unter <https://www.yumpu.com/de/document/read/6762614/jurgen-belgrad-d-4-szenisches-spiel>

Beltran, W. (2012). *Yearning for the Hero Within: Live Action Role-Playing as Engagement with Mythical Archetypes*. In S. L. Bowman & A. Vanek (Hrsg.), *Wyrd Con Companion 2012* (S. 91-98). Los Angeles, CA: Wyrd Con.

Best, D. J. & Roberts, D. E. (1975). Algorithm AS 89. The Upper Tail Probabilities of Spearman's rho. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C (Applied Statistics)*, 24(3), 377-379.

Betz, A., Schuttkowski, C., Stark, L. & Wilms, A.-K. (Hrsg.). (2016). *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bienia, R. (2016). *Role Playing Materials*. Dissertation, University Maastricht. Maastricht: Zauberpfeiler Verlag.

Blöbaum, B., Nölleke, D. & Scheu, A.M. (2016). Das Experteninterview in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg., *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 175 – 190). Wiesbaden: Springer VS.

- Boal, A., Spinu, M., & Thorau, H. (1979). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bogner A. & Menz W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 33 – 70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner A., Littig B. & Menz W. (2014). Einleitung: Das Expertinneninterview – eine Methode qualitativer Sozialforschung. In Dies. (Hrsg.), *Interviews mit Experten. Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohle, K. (2011). *Theatermethoden für den DaF/ DaZ-Bereich: Konzept zur Nutzung theaterpädagogischer Methoden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Geringfügig überarbeitete Fassung 2017. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Verfügbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2909426>
- Bönnighausen M. & Paule G. (2011). *Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen* (Vol. 4). Berlin, Münster: LIT Verlag Münster.
- Bönsch, M. (1994). *Grundlegung sozialer Lernprozesse heute: Verhaltenssicherheit und Demokratiefähigkeit*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bowman, S. L. (2010). *The functions of role-playing games. How participants create community, solve problems and explore identity*. Jefferson: McFarland.
- Bowman, S. L. (2014). Educational Live Action Role-playing Games: A Secondary Literature Review. In S. L. Bowman (Hrsg.), *The Wyrd Con Companion Book 2014* (S. 112-131). Los Angeles: Wyrd Con.
- Bowman, S. L. (2015): *Bleed: The Spillover between player and character*. Verfügbar unter <https://nordiclarp.org/2015/03/02/bleed-the-spillover-between-player-and-character/>
- Bowman, S.L. (2018). *The Mixing Desk of EduLARP*. Unveröffentlichte Folienpräsentation, präsentiert auf der *EduLARP Conference 2018* in Malmö.
- Bowman, S. L. & Standiford, A. (2015). Educational Larp in the Middle School Classroom. A Mixed Method Case Study. *International Journal of Role-Playing*, 5, 4-25. Verfügbar unter <http://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2016/12/IJRP-5-Bowman-and-Standiford.pdf>
- Bubenheim, C. (2015). Theaterhandwerk am Spieltisch. Tischrollenspiel als fächerübergreifendes Bildungserlebnis. In R. Olsen & G. Paule (Hrsg.), *Vielfalt im Theater. Deutschdidaktische Annäherungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Branc, B. (2018). *Imagine This. The Transformative power of Edu-Larp in Corporate Training & Assessment*. Copenhagen: Rollespilsakademiet.
- Braun, T. (2011): Kulturelle Schulentwicklung auf der Schwelle zwischen Kunst und Schulalltag. In T. Braun (Hrsg.), *Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung* (S. 261 – 284). München: kopaed.

- Brüsemeyer, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, M., Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M. (2012): *Sprachdidaktik*. Berlin 2012.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke M. K. & Schramm, K. (Hrsg.). (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Cohen, E. G. (1993): Bedingungen für produktive Kleingruppen. In: G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 45-53). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. Auflage. Los Angeles, CA: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Daublebsky, B. & Calliess, E. (1975). *Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum*. Stuttgart: Klett.
- Davidson, J. I. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Albany u.a.: Delmar Publishing.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. & Dixon, D. (2011). Gamification. Using game-design elements in non-gaming contexts. *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems*, 5, S. 2425-2428.
- Domkowsky, R. & Walter, M. (2012). Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. In *Szenario VI*(1), S. 102 – 125. Verfügbar unter <http://publish.ucc.ie/scenario/2012/01/domkowskywalter/07/de>
- Dray, W. H. (1995). *History as Re-enactment. R. G. Collingwood's Idea of History*. Oxford u.a.: Clarendon Press.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Verfügbar unter www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Düsing, E. (2016). Bildungsstandards und Kompetenzen für das Fach Deutsch. In C. Goer & K. Köller (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik* (S. 51 – 62). Paderborn: UTB.
- Düsing, E. & Köller, K. (2016). Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts. In C. Goer & K. Köller (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik* (S. 29 – 50). Paderborn: UTB.
- Eikenbusch, G. (2001). *Qualität im Deutschunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- ELIN Edularp Network. Verfügbar unter http://www.edularp.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=4 [letzter Zugriff 4.11.2016]

- Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). *Educational potential of computer games*. London: Continuum.
- Eggert, H. (1978). Schlußfolgerungen. In H. Eggert & M. Rutschky (Hrsg.), *Literarisches Rollenspiel in der Schule* (S. 82-101). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Egloff, B. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 419-432). Opladen: B. Budrich.
- Elis, F. (2016). Methodisch-didaktische Kontinuitäten am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe: dramapädagogische Verfahren im Englischunterricht in der 4. und 5. Klasse. In A. Betz, C. Schuttkowski, L. Stark & A.-K. Wilms (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht* (S. 47 – 62). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Englund, T. (2013). *Lajv, ett möjligt verktyg för konflikttransformation?* Magisterarbeit, Malmö Universität. Verfügbar unter <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15868/lajv,%20ett%20m%20jligt%20verktyg%20f%20r%20konflikttransformation.pdf?sequence=2>
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*. 2. Auflage. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Erpenbeck, W. & Sauter, J. (2015). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt*. Springer.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, lernen, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik*. München: Iudicum.
- Felicia, P. & Egenfeldt-Nielsen, S. (2011). State of the art. Game based learning: a review of the state of the art. In S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer & B.H. Sorensen (Hrsg.), *Serious games in education: a global perspective* (S. 21 – 46). Kopenhagen: Aarhus Universitetsforlag.
- Fischer-Lichte, E. (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleisch, H. (2018). *Gamification4Good. Gemeinwohl spielerisch stärken*. Berlin: ESV.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. 4. Auflage. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frei, H. (2007). *Jeux Dramatiques mit Kindern. Ausdrucksspiel aus dem Erleben*. 4. Auflage. Bern: Zytglogge.
- Freudenreich, D. & Sperth, F. (1983). *Stundenblätter. Rollenspiele im Literaturunterricht. Sekundarstufe I. 23 Seiten Beilage*. Stuttgart: Klett.

Gjedde, L. (2014). Beyond Boundaries: Live-Action Role Play in the Classroom as a Pathway to Integrative Learning. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Hrsg.), *EDULEARN14 Proceedings. The 6th annual International Conference on Education and New Learning Technologies* (S. 4107-4112). Barcelona: IATED Academy.

Gläser J. & Laudel G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Glock, F. (2012). *Interactive Storytelling mit linearen Medien*. AVM München.

Goffman, E. (1994). Wir alle spielen Theater. In H. Keupp (Hrsg.), *Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert* (S. 284 – 294). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (Hrsg.) (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 123.

Grum, U. & Legutke, W. (2016). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 78 - 90). Tübingen: Narr.

Grum, U. & Zydati, W. (2016). Statistische Verfahren – Einleitung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 317 – 322). Tübingen: Narr.

Hallet, W. (2010). Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 1, 5-18.

Hallet, W. (2015). Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (2015), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 60-69). Tübingen: Narr.

Hallet, W. & Surkamp, C. (2015) (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 287-304). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Hannaford, F. (2008). *Bewegung – Das Tor zum Lernen*. Kirchzarten: VAK-Verlag.

Harder, S. (2007). Confessions of a schoolteacher: Experiences with role-playing in education. In J. Donnis, L. Thorup, & M. Gade (Hrsg.), *Lifelike* (S. 229-236). Kopenhagen: Projektgruppen KP07. Verfügbar unter <https://nordiclarp.org/w/images/a/af/2007-Lifelike.pdf>

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*. Portsmouth NH: Heinemann.

Heimlich, U. (2014). Spielbeobachtung. In A. Tillmann u.a. (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Hellwig, K.-H. (1992). Umgestalten von elementaren Erzählformen im Spiel – Zur Bedeutung „einfacher Formen“ im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In U. Karbe & K. Steinberg- Rahal (Hrsg.). *Kreativität im Fremdsprachenunterricht?* (S. 102 – 113). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henriksen, T. (2003). Learning by Fiction. In M. Gade, L. Thorup & M. Sander (Hrsg.), *As Larp grows up. Theory and Methods in Larp* (S. 110-115). Frederiksberg: Projektgruppen KP03.
- Henriksen, T. (2004): On the Transmutation of Educational Role-Play. In M. Montola & J. Stenros (Hrsg.), *Beyond Role and Play. Tools, toys and theory for harnessing the imagination* (S. 107-130). Helsinki: Ropekon ry.
- Hentschel, U. (1996). *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Hjalmarsson, S. (2011). *An evaluation of educational live-action role-play as a learning medium for security education and training*. Dissertation, Edith Cowan University. Verfügbar unter http://scenarioexpertis.se/wp-content/uploads/2014/03/Sara-Hjalmarsson_10055750_Honours-Thesis_ Revised.pdf [Letzter Zugriff 15.5.2017]
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2013). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen/Basel: UTB.
- Honer, A. (2011). *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Huizinga, J. (2014). *Das Spielelement der Kultur: Spieltheorien nach Johan Huizinga von Georges Bataille, Roger Caillois und Eric Voegelin*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hüther G. & Quarch C. (2016). *Rettet das Spiel. Weil Leben mehr als funktionieren ist*. München: Hanser.
- Hyltoft, M. (2010). Four Reasons why Edu-Larp works. In K. Dombrowski (Hrsg.), *LARP. Einblicke, Aufsatzsammlung zum Mittelpunkt 2010* (S. 43-58). Braunschweig: Zauberfeder Verlag.
- Hyltoft, M. (2012). Full-time edu-LARPer. Experiences from Østerskov. In M. Andresen (Hrsg.), *Playing the learning game. A practical introduction to educational roleplaying based on the experiences from the larp writer challenge* (S. 20-23). Kopenhagen: Fantasiforbundet and Education Centre.
- Janus, L. (2007). Potentiale des Rollenspiels. In U. Janus & L. Janus (Hrsg.), *Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten* (S. 321-326). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Jentgens, S. (2013/2012). *Außerschulische Literaturvermittlung*. In Kulturelle Bildung Online. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/auserschulische-literaturvermittlung>

Jones, K. (1984). Simulation – ein Unterrichtskonzept. In K. Jones, C. Edelhoff, M. Meinhold & C. Oakley (Hrsg.), *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. Handbuch für Schule, Hochschule und Lehrerfortbildung* (S. 10-97). München: Hueber.

Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kamm, B. & Becker, J. (2016). Live-Action Role-Play or the Performance of Realities. In T. Kaneda, H. Kanegae, Y. Toyoda & P. Rizzi (Hrsg.), *Simulation and Gaming in the Network Society* (S. 35-51). Singapore: Springer.

Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kidd, J. (2017): Digital Storytelling. In K. Peppler (Hrsg.), *The SAGE encyclopedia of out-of-school-learning* (S. 226 – 228). SAGE publications.

Kim, J., Lee, E., Thomas, T. & Dombrowski, C. (2009). Storytelling in new media. The case of alternate reality games, 2001–2009. *First Monday. Peer-reviewed journal on the internet* (14/6-1). Verfügbar unter <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2484/2199>

Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz: fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Klippel, F. (1980). *Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen*. München u.a.: Schöningh.

Koch, F. (2016): *Gesprächskompetenz vermitteln im integrativen Deutschunterricht. Eine Analyse des Potenzials des dramatischen Dialogs in der Sekundarstufe II*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Hrsg.), *The SAGE handbook of management learning, education and development* (S. 42-68). Los Angeles: SAGE.

Kot, Y. (2012). Educational larp. Topics for consideration. In S. L. Bowman & A. Vanek (Hrsg.), *Wyrd Con companionbook 2012* (S. 107-116). Los Angeles: WyrdCon.

Krappmann, L. (1977): Lernen durch Rollenspiel. In: Kochan, B. (Hrsg.) *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*. Königsstein: Athenaum.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf
- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.1004. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Lamnek, S. (2006). *Qualitative Sozialforschung*. 4., überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Lapassade, G. (2007). *Teilnehmende Beobachtung: Ursprünge - Differenzierungen - Abgrenzungen*. In G. Weigand (Hrsg.), *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen* (S. 39-61). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Lensch, M. (2000). *Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel*. Münster u.a.: Waxmann.
- Lorber, M. & Schutz, T. (2016). *Gaming für Studium und Beruf. Warum wir lernen wenn wir spielen*. Bern: hep-Verlag.
- Lüders, C. (2003). *Teilnehmende Beobachtung*. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 151-153). Opladen: Leske + Budrich.
- Lukesch, H. (2001). *Psychologie des Lernens und Lehrens*. Regensburg: Roderer.
- Maak, D. (2011): „Geschützt im Mantel eines Anderen - die globale Simulation im Fremdsprachenunterricht“ In: InfoDaF, Jg. 38, Nr.5, 551-565.
- Mann, J. H. & Mann, C. H. (1959). The effect of role-playing experience on role-playing ability. *Sociometry*, 22(1), 64-74.

- Mayring, P. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 4. erweiterte Auflage. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Social Research*, 1(2), Art. 20. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384>
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Social Research*, 2(1), Art. 6. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162>.
- McGonigal, J. (2012). *Besser als die Wirklichkeit! Warum wir von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern*. München: Heyne.
- Ments, M. (1991). *Rollenspiel: effektiv: ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter*. 2. Aufl. München: Ehrenwirt.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Meuser M. & Nagel U. (2009). Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). *Grounded theory reader*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* 11. Auflage. Berlin: Scriptor.
- Miller, R. G. (1966). *Simultaneous Statistical Interference*. New York: McGraw-Hill
- Mochocki, M. (2013). Edu-Larp as Revision of Subject-Matter Knowledge. *International Journal of Role-Playing*, 4, 55-75. Verfügbar unter <http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue4/IJRPissue4mochocki.pdf>
- Mochocki, M. (2014). Larping the past: Research report on high-school edu-Larp. In S. L. Bowman (Hrsg.), *The Wyrd Con Companion Book 2014* (S. 132-149). Verfügbar unter <https://www.dropbox.com/s/3yq12w0ygfjh5h9/2014%20Wyrd%20Academic%20Book.pdf?dl=0>
- Montola, M. (2012). *On the Edge of the Magic Circle. Understanding Pervasive Games and Role-Playing*. Dissertation, University of Tampere. Tampere: University Press. Verfügbar unter <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66937>
- Montola, M., Stenros, J., & Waern, A. (Hrsg.). (2009). *Pervasive games: theory and design. Experiences on the Boundary between Life and Play*. Burlington: CRC Press.
- Moraitis, A. (2016). Kultursensibler Unterricht oder: Ein Plädoyer für die Dramapädagogik. In A. Betz, C. Schuttkowski, L. Stark & A.-K. Wilms (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht* (S. 79 – 98). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Müller-Kreiner, C. (2017). *Organisationsentwicklung und Serious Games: die Förderung von aktiver Kollaboration in offenen Organisationen durch spielbasiertes Lernen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Munz, M. (2015). Live- Rollenspiel aus dem Blickwinkel eines Geschichtslehrers. In S. Catterfeld, K. Munz, M. Munz & K. Vaupel (Hrsg.), *LARP-THEORIE* (S. 24 – 25). Wetter/Ruhr: Gesellschaft für Live-Rollenspiel e. V. Verfügbar unter https://www.gflr.de/wp-content/uploads/2013/07/LARP-THEORIE_Eine-Publikation-der-GfLR-e.V..pdf

Neubauer, A. (2015). *Liverollenspiel als Unterrichtsmethode. Potentiale und Risiken*. Verfügbar unter <https://1000atmosphaeren.at/2015/10/28/873/>

Nielsen, C. B. & Raasted, C. (2017). *Sådan arrangerer du et rollespil. En guide till rollespilsarrangører*. Kopenhagen: Rollespilsakademiet.

OECD (2013): PISA 2012. Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Verfügbar unter <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264190511-en.pdf?expires=1538918260&id=id&accname=guest&checksum=3155A03C285728C1D1A2636C26F80AC5>

Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: PVU.

Olsen, R. & Paule, G. (Hrsg.). (2015). *Vielfalt im Theater. Deutschdidaktische Annäherungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Oomen-Welke, I. (2014). Deutschunterricht in der mehrsprachigen Gesellschaft. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutsch Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5., überarbeitete Auflage (S. 76 – 89). Berlin: Cornelsen.

Orr, K. & McGuinness, C. (2014). What is the „learning“ in game-based learning? In T. Connolly, T. Hainey, E. Boyle, G. Baxter & P. Moreno-Ger (Hrsg.), *Psychology, Pedagogy and Assessment in Serious Games* (S. 221 – 242). Hershey.

Osterwalder F. (2008) Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). In Dollinger B. (Hrsg.) *Klassiker der Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Palmqvist, F. (2010). *Lajv i skolan – Lek och lärande / LARP in school – Playing and learning*. Magisterarbeit, Universität Göteborg. Verfügbar unter <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/11655/lajviskolan.pdf?sequence=1>

Paule, G. (2011). Über Theater reden : Äußerungskompetenzen theatererfahrener Jugendlicher (gekürzte und neu perspektivierte Fassung). In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst: fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 181-191). München: kopaed.

Piaget, J. (2013). *The moral judgment of the child*. London: Routledge.

- Pinkert, U. (Hrsg.) (2008): *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Milow: Schibri.
- Popp, S. (1990). Das Lernspiel im Unterricht. *Pädagogische Welt* 7(90), 306-311. Verfügbar unter https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3181/file/Popp_Unterricht.pdf
- R Core Team (2014). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*. Verfügbar unter <http://www.R-project.org/>.
- Ramsenthaler C. (2013). Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In M. Schnell, C. Schulz, H. Kolbe & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende. Palliative Care und Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, K. (Hrsg.). (2017). *Methodenpool*. Abrufbar unter <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- Remmele, B. & Whitton, N. (2014): Disrupting the Magic Circle. The Impact of Negative Social Gaming Behaviours. In T. Connolly, T. Hainey, E. Boyle, G. Baxter & P. Moreno-Ger (Hrsg.), *Psychology, Pedagogy, and Assessment in Serious Games* (S.111-126). Hershey PA: IGI Global.
- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & C. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106 – 140). Donauwörth: Auer.
- Reuther, P. & Steiner, A. (2013). Der ‚vermittelnde‘ Zuschauer – Ergebnisse aus seiner Untersuchung zur Zusammenarbeit von Theater und Schule. In A. Barz, André & G. Paule (Hrsg.), *Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext*. (S. 281-295). Berlin: LIT-Verlag,
- Roth, C. (2015). *Experiencing interactive storytelling*. Dissertation, VU University Amsterdam. Verfügbar unter: <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/42167962/complete%20dissertation.pdf>
- Roth, G. (2013). Welchen Nutzen haben die Erkenntnisse der Hirnforschung für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 123-133.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd 2, Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover u.a.: Schroedel.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Sayers, R. (2011). The implications of introducing Heathcote’s *Mantle of the Expert* approach as a Community of Practice and cross curricular learning tool in a Primary school. In *English in Education*, 45(1). Verfügbar unter <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1754-8845.2010.01084.x>
- Schaller, R. (2006). *Das große Rollenspiel-Buch: Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. Weinheim u.a.: Beltz.

- Schau, A. (1996). *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Klett.
- Scheller, I. (1984). *Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Scheller, I. (1998). *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Scheller, I. (1999). Erfahrungen (re)inszenieren: Szenische Interpretation von Texten in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. In B. Lecke (Hrsg.), *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht* (S. 319-339). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Scheller I. (2010). *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. In *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* 7 (1), 5-27. Verfügbar unter <http://research.ucc.ie/scenario/2013/01/Schewe/02/en>
- Schewe, M. (2015). Fokus Fachgeschichte. Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 21-36). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Schiller, F. (1795). Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen [2. Teil; 10. bis 16. Brief]. In F. Schiller (Hrsg.), *Die Horen, 2. Stück*. Tübingen: Deutsches Textarchiv. Verfügbar unter http://www.deutschestextarchiv.de/schiller_erziehung02_1795
- Schlünzen, W. (2010). *Beobachten – Feedback – Bewerten. Werkstatt Schultheater für die Sekundarstufe I und II. DS 4*. Bearb. und stark erw. Aufl. des Themenheftes DS 4. Hamburg: Schultheaterverlag.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 8. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Scholz, G. (2005). Teilnehmende Beobachtung: eine Methodologie oder eine Methode? In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 381 – 412). Köln: Kölner Studienverlag.
- Schramm, K. (2016). Empirische Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 49–58). Tübingen: Narr.
- Schuster, K. (1994). *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Seidl-Hofbauer, M. (2009). *Jeux Dramatiques in der Grundschule - Soziales Lernen durch das Ausdrucksspiel. 1.-4. Klasse*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Seitz, M. (2013). *Was soll das Theater? Ein theaterpädagogisches Konzept für die Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Simkins, D. (2011). *Negotiation, Simulation, and Shared Fantasy: Learning through Live Action Role-Play*. Dissertation, University of Wisconsin. Madison
- Simkins, D. (2015). *The arts of larp: Design, literacy, learning and community in live-action role play*. McFarland: Jefferson NC.
- Sippel, V. A. (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der „Simulation globale“: Grundlagen-Erfahrungen-Anregungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Smed, J. (2014). Interactive Storytelling: Approaches, Applications, and Aspirations. *International Journal of Virtual Communities and Social Networking (IJVCSN)*, 6(1), 22-34.
- Spinner, K. H. (2001). *Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition*. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Spinner, K. H. (2014). Literaturunterricht zwischen Instruktion und Individualisierung. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutsch Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5., überarbeitete Auflage (S. 188-201). Berlin: Cornelsen.
- Spinner, K. H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?. *Leseräume: Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2, 188-194.
- Springenberg, D., Steinbach, D. (2009). Projekt Prometheus. Alternate Reality Games in der politischen Bildung. In K. Dombrowski (Hrsg.), *LARP. Hinter den Kulissen. Aufsatzsammlung zum MittelPunkt 2009* (S. 47-55). Braunschweig: Zauberfeder Verlag. Abrufbar unter: http://www.zauberfeder-verlag.de/Produkte/HdK/LARP-HdK_Artikel-05.pdf
- Stadler, C. & Spörrle, M. (2008). Das Rollenspiel. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 7(2), 165-188.
- Steiner, A. (2011). Klassenzimmertheater – Chance oder Hindernis für den Erwerb theatraler Rezeptionskompetenz? In M. Bönnighausen & G. Paule (Hrsg.), *Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen* (S. 141-166). Berlin: LIT.
- Steiner, A. (2015). Theater(spiel) und neue Medien. Neue Medien als theatrale Zeichen wahrnehmen (und selbst setzen). In J. Knopf (Hrsg.), *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis* (S. 158-168). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Steiner, A. (2016). Drama und Theater. In Boelmann, J. (Hrsg), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (S. 221 – 230). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Verfügbar unter <https://phbl->

opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/586/file/Boelmann_Empirische+Forschung+in+de
r+Deutschdidaktik_Bd.3_Forschungsfelder.pdf

Steiner, C. & Perry, P. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury.

Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt* (S. 176-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stenros, J. & Montola, M. (2010). The Paradox of Nordic Larp Culture. In J. Stenros & M. Montola (Hrsg.), *Nordic Larp* (S. 15-29). Tallinn: Fëa Livia. Verfügbar unter <http://tampub.uta.fi/handle/10024/95123>

Strauss, A. L. (1994 [1987]). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Surkamp, C. (2016). Nonverbale Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht fördern. Dramapädagogische Methoden für den Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht. In A. Betz, C. Schuttkowski, L. Stark & A.-K. Wilms (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht* (S. 23 – 46). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Tangerman, F. (2007). Szenische Interpretation – szenische Verfahren einsetzen. In G. Beste (Hrsg.), *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. (S. 211–227). Berlin: Cornelsen.

Torner, Evan (2016). Teaching German Literature Through Larp: A Proposition. *International Journal of Role-Playing*, 6, 55-59. Verfügbar unter <http://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2016/12/IJRP-6-Torner.pdf>

Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck, K. (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 353-379). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama-based foreign language learning. Encounters between self and other*. Münster: Waxmann

Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.#

Tychsen, A., Hitchens, M., Brolund, T. & Kavakli, M. (2006). Live Action Role-Playing Games. Control, Communication, Storytelling, and MMORPG Similarities. *Games and Culture*, 1(3), 252–275. Verfügbar unter

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1555412006290445>

UNESCO (2006): *Education for All. Literacy for life. EFA Global Monitoring Report 2006*. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>

Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätzliche Debatten und offene Fragen. In H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vanek, A. (2009). *Cooler than you think. Understanding Live Action Role-Playing*. Verfügbar unter <http://aaronvanek.com/wp-content/uploads/2014/10/UnderstandingLiveActionRolePlayingLARPCoolerThanYouThink.pdf>

Vanek, A. (2018). *Let's Play with fire! Using risk and its power for personal transformation*. Verfügbar unter <https://nordiclarp.org/2018/03/01/lets-play-fire-using-risk-power-personal-transformation/>

Vanek, A. & Peterson, A. (2016). Live Action Role-Playing (Larp). Insight into an Underutilized Educational Tool. *Learning, Education & Games*, 2, 219 – 240.

Walter, W. & Bildungsteam Berlin Brandenburg e.V. (2001). *Alltagskonflikte durchspielen. Rollenspiele für den Mediationsprozess*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Warm, U. (1981). *Rollenspiel in der Schule. Theoretische Analysen – kommunikationseffektive Praxis*. Tübingen: Niemeyer Verlag.

Warwitz, S.A. & Rudolf, A. (2016). Spielend ein anderer sein – Rollenspiele. In: Dies. (Hrsg.), *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen*. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.

Wiese, H., Günther, M. & Ruping, B. (2006). *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri.

Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of ‚Validity‘ in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1 – 14. Verfügbar unter <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol14/iss3/4>

Yaiche, F. (1996). *Les simulationes globales. Mode d'emploi*. Paris: Hachette.

Yates, F. (1934). Contingency tables involving small numbers and the χ^2 test. *Supplement to the Journal of the Royal Statistical Society*, 1(2), 217-235.

7.2 Institutionen und Unternehmen

1000 Atmosphären, Wien, Österreich	https://1000atmosphaeren.at
Alibier, Oslo, Norwegen	http://www.alibier.no
Atropos, Göteborg, Schweden	http://atropos.se
Bifrost, Dänemark	http://landsforeningenbifrost.dk
Dziobak Larp Studios, Polen/ Dänemark	https://www.dziobak.studio
Epos Efterskole	http://efterskolen-epos.dk
Lajvbyrån, Göteborg, Schweden	http://lajvbyran.se
Lajvverkstaden, Västerås, Schweden	http://lajvverkstaden.se
Østerskov Efterskole, Hobro, Dänemark	https://osterskov.dk/

<i>Rollespilsakademiet</i> , Dänemark	https://rollespilsakademiet.dk/
<i>Teilzeithelden</i> , Deutschland	https://www.teilzeithelden.de
<i>Thilo Wagners Larpkalender</i>	http://www.larpkalender.de/termine/index.html
<i>Waldritter e.V.</i> , Deutschland	http://waldritter.org
<i>Weltenspringer e.V.</i>	(noch nicht verfügbar)
<i>Zauberfeder Verlag</i>	http://www.zauberfeder-verlag.de

7.3 Ludographie

<i>1942 – Whom can you trust?</i>	Design: <i>Forening for levende historie FLH</i>
<i>Abenteuer auf dem Olymp</i>	Design: <i>Lajvverkstaden</i> & LMU LARP-Projekt
<i>Angeklagt</i>	Design: <i>Lajvverkstaden</i> & LMU LARP-Projekt
<i>Ausbruch des Vesuv</i>	Design: Katrin Geneuss
<i>College of Wizardry</i>	<i>Dziobak LARP Studios</i>
<i>Das Urteil</i>	Designer_in unbekannt
<i>Datenwelten 2084</i>	Design: <i>Waldritter e.V.</i>
<i>Dein eigener Held</i>	Design: Katrin Geneuss
<i>Die Räuber</i>	Design: Dieter Simon
<i>Die weiße Dohle</i>	Design: Kristina Leipoldt
<i>Gertrudes Möhippa</i>	Design: Jesper Berglund & Christopher Sandberg
<i>Hollywood</i>	Design: Dennis Lange
<i>Industrialisierung</i>	Gemeinschaftsprojekt Studierende
<i>Inside Hamlet</i>	<i>Participation Design Agency</i>
<i>Intergalaktische Union</i>	Design: <i>Lajvverkstaden</i> & LMU LARP-Projekt
<i>Kinderrechte-Agentur</i>	Design: <i>Lajvverkstaden</i> & LMU LARP-Projekt
<i>Library</i>	Designer_in unbekannt
<i>Nibelungen</i>	<i>Dziobak LARP Studios</i>
<i>Pippi Langstrumpf</i>	Gemeinschaftsprojekt Studierende.
<i>Picture This!</i>	Designer_in unbekannt.
<i>School of Wizardry</i>	<i>Dziobak LARP Studios</i>
<i>The Drone</i>	Gemeinschaftsprojekt <i>LARP-Design-Conference 2016</i>
<i>The Village</i>	Designer_in unbekannt. Verfügbar unter grspeldatabas.se
<i>Threefold</i>	Gemeinschaftsprojekt <i>LARP-Design-Conference 2016</i>
<i>Village, Shelter, Comfort</i>	Design: Björn-Ole Kamm.

8 Anhang

Anhang I: Glossar LARP und EduLARP

Um die Fachterminologie, die sich rund um LARP gebildet hat, nachzuvollziehen, findet sich hier ein kurzer Überblick über die wichtigsten Begriffe und Konzepte. Sie sind sinngemäß dem deutschen (<http://www.larpwiki.de/LarpGlossar>) und englischen LARP-Wiki (<https://nordiclarp.org/wiki/Category:Concepts>) entnommen. Die mit ** versehenen Begriffe sind auf <http://www.nordiclarp.com> beschrieben. Die mit * versehenen Begriffe sind dort nicht dokumentiert, sondern stammen aus meiner Beobachtung.

Englischer Begriff und ggf. deutsche Entsprechung	Beschreibung
<i>Agency*</i> - Gestaltungsspielraum	Die Möglichkeit jedes/ jeder Teilnehmenden, den Verlauf des Spieles zu beeinflussen und den eigenen Charakter auszugestalten.
<i>Alibi</i> – Alibi; Rollenschutz	Der Vorwand, im Rahmen der Rolle Dinge zu tun, zu sagen und zu denken. Hierbei gibt es einen individuellen Aspekt (jemand spielt etwas, das er/sie im wirklichen Leben nicht ist), den fachlichen Aspekt (jemand beschäftigt sich mit etwas, das ihn/sie nicht interessiert) oder einen gesellschaftlichen Aspekt (jemand spielt etwas, das von der aktuellen Gesellschaft als falsch angesehen wird). Dies bezieht sich aber nicht darauf, wenn eine spielende Person Angst hat oder jemand seine Mitspielenden verletzt.
<i>Bleed</i>	Das Hineinragen der realen Welt in die fiktive und umgekehrt, Übergehen von Emotionen oder Strukturen von Spielenden auf die Rolle oder andersherum. Man unterscheidet <i>Bleed-in</i> (emotionaler Zustand von Spielenden beeinflusst den Charakter: der Charakter eines schüchternen Spielers ist keine extrovertierte Person) und <i>Bleed-out</i> (innerer Zustand der Rolle beeinflusst den Spielenden: Freundschaften, die → <i>in-game</i> geschlossen wurden, bleiben nach Spielende erhalten). <i>Ego Bleed</i> bezeichnet das Übertragen von Fähigkeiten des Charakters auf den Spielenden.
<i>Character</i> – Rolle, Charakter	Die Ausgestaltung der Rolle, die in einer Spielwelt existiert. Die Geschichte und die Eigenschaften des Charakters können vom Spielenden selbst bestimmt werden oder durch die Spielleitung festgelegt werden.
<i>Con</i>	<i>Convention</i> , im deutschen oft gleichgesetzt mit LARP, bezeichnet meistens ein großes LARP mit vielen Spieler_innen. Es gibt viele verschiedene Arten, bspw.: <i>Abenteuer-Con</i> : ein Hauptplot gibt die Verlaufsrichtung des Spieles vor, es gibt ein paar Nebenplots für bestimmte Spielergruppen. <i>Ambiente-Con</i> : Im Vordergrund steht das Erleben einer Fantasywelt, das Erleben des → <i>Settings</i> steht im Vordergrund.

Debrief, Debriefing	Nachbesprechung mit Gesprächen nach Ende eines LARPs über emotionale Implikationen. Zwei Möglichkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Kritik und Bewertung: Spielende beschreiben LARP-Erfahrung, ihre Ansichten über das LARP-Design, konstruktives Feedback - Gemeinsames Gespräch, um schwierige Emotionen, Gedanken oder Beziehungen auszudrücken
Designer*	Die Entwickler_innen/ Verfasser_innen eines LARPs, nicht selten ein Team. Oft gleichzusetzen mit Spielleitung. Auch → LARPwright genannt.
EduLARP	<i>Educational LARP</i> ist ein LARP, das explizit für Bildungszwecke geschrieben wird. EduLARP bezieht sich sowohl auf schulische als auch außerschulische Bildung. Durch die Spielerfahrung werden im voraus festgelegte Ziele angestrebt, die in der → Reflexion besprochen werden.
Game - Spiel	Wird oft als Synonym für LARP oder die Spielphase eines EduLARP verwendet.
Game-Master – Spielleitung	Koordinator_in eines LARPs, der Szenenwechsel ansagt oder bestimmte Wendungen evoziert. Oft ist es ein Organisator oder <i>LARPwright</i> , wobei der <i>Game-Master</i> beim LARP auch tatsächlich anwesend sein sollte, Organisatoren oder <i>LARPwrights</i> nicht zwangsläufig. Sie sind Ansprechpartner bei Fragen bzgl. Regeln und Rollen, Unstimmigkeiten oder sonstigen Problemen.
Hiccup*	Unstimmigkeiten im Skript oder leichte Schwierigkeiten in der Durchführung.
In-game, Off-game – In-Time, Out-Time, auch IT und OT	Die Unterscheidung zwischen gespielter und realer Handlung. Off-game bedeutet extradiegetisch, <i>in-game</i> dagegen intradiegetisch. Bereiche, Objekte, Personen, Aktionen, Sounds und dergl. können als <i>in-game</i> oder <i>off-game</i> definiert werden. Bei → 360°-Spielen sind möglichst viele Elemente <i>in-game</i> .
LARPwright - Verfasser_in, Designer_in	Analogie zu <i>Playwright</i> , dem Verfasser oder der Verfasserin von Theaterstücken. Synonym für → <i>Designer_in</i> .
Magic Circle	Die fiktive Welt des gemeinsamen Narrativs, in welcher sich alle Teilnehmenden unter Rollenschutz befinden. Beim <i>Magic Circle</i> beginnt und das Spiel physisch, zeitlich und unter Verwendung bestimmter Regeln und definiert gleichzeitig, wo diese Regeln gültig sind.
Mechanics** - Mechaniken	Auch <i>Game Mechanics</i> oder <i>Calibration Mechanics</i> genannt. Hiermit die Gesamtheit der → <i>Meta-</i> und → <i>Safety-techniques</i> beschrieben.
Meta-techniques** - Metatechniken	Verschiedene Regeln und narrative Werkzeuge/Praktiken, die von Spielenden anstatt von Charakteren ausgeführt werden. Kommunikation im Spiel, die zwischen Spielenden und nicht den Rollen stattfindet, oder der zusätzlichen Geschichte, die nicht in das Spielzeit- und Raumkontinuum passt.

Nordic LARP**	In Skandinavien hat sich ein Spielstil entwickelt, der sich von anderen in Kontinentaleuropa oder Amerika gespielten → <i>Cons</i> unterscheidet. Typische Ziele eines Nordic LARPs sind bspw. Immersion (intensives Sich-hineinversetzen; überzeugende Illusionen), Zusammenarbeit der Spielenden (es geht nicht um die Stärken des Einzelnen), künstlerische Vision (Spiele haben künstlerische oder politische Aussage). Heute wird Nordic LARP weltweit gespielt.
NPCs, PCs – Nichtspielercharakter (NSC); Spielercharakter (SC)	<i>Non-Player-Characters</i> NPCs/NSCs sind einige von der Spielleitung instruierte Spieler_innen, die speziell informiert oder instruiert werden, um bestimmte Wendungen herbeizuführen. Die PCs/SCs dagegen sind Spieler_innen ohne besondere Aufträge.
Play to lose	Spielstil des → Nordic LARP, in welchem der Spieler absichtlich Fehler begeht oder nicht versucht zu gewinnen, um das Spiel interessanter und dramatischer zu gestalten. Wird eher in kollaborativen als kompetitiven Spielstilen verwendet.
Plot	Spielhandlung eines LARPs, die während des LARPs in der Spielphase entwickelt wird. Oft ein großer Hauptplot, neben dem unabhängige Nebenplots existieren, die das LARP ausschmücken, die Spielenden beschäftigen und Abwechslung bieten.
Post-LARP Workshop*	Nach dem Spiel stattfindender → Workshop. Hier finden inhaltliche → Reflexion und emotionale Entlastung, das → <i>Debrief</i> , statt.
Pre-LARP Workshop	Vor dem Spiel stattfindender → Workshop. Gruppenbildung und Information sind zentrale Elemente, die oft spielerisch vermittelt und geübt werden. Die Teilnehmenden bearbeiten zentrale Themen, entwickeln → <i>in-game</i> -Beziehungen, lernen relevante Meta-Techniken kennen oder kreieren Material.
railroaded – gelenkt	Ein LARP, bei dem viele Wendungen seitens der Spielleitung evoziert werden, es bereits vorgegebene Wege gibt und die Teilnehmenden entsprechend weniger Gestaltungsspielraum (<i>agency</i>) haben.
Reflection** - Reflexion	Im Gegensatz zum → <i>Debrief</i> , das sich mit den Gefühlen der Teilnehmer_innen beschäftigt, ist die Reflexion die kognitive Aufarbeitung des Gespielten. Im → EduLARP wird in dieser Phase die Spielerfahrung gebündelt und in Bezug auf die im Vorfeld festgelegten Lernziele reflektiert. Die Reflexion findet meistens im Rahmen des → Post-Workshops statt. Sie kann die Erklärung der hintergründigen Plots oder Zusammenfassung der Ereignisse umfassen, um alles Erlebte verbinden zu können, oder auch eine Gelegenheit bieten, Szenen wiederzugeben, die nicht alle gesehen haben.
rerunnable – wiederholbar	Spiele, die vom Skript her so angelegt sind, dass sie mehrmals gespielt werden können – ungeachtet dessen, dass die Spieler_innen eventuell andere Fähigkeiten mitbringen.
Safety techniques** - Sicherheitstechniken	Techniken, um im Falle der persönlichen Bedrängnis (emotional oder physisch) das Spiel anzuhalten oder die Intensität zu mindern. Sie werden im → <i>Pre-Workshop</i> vermittelt oder stehen

	im → Skript. Eine Sicherheitstechnik kann ein bestimmtes Handzeichen oder ein Wort sein, um das Spiel anzuhalten (<i>cut</i>) oder zu verlangsamen (<i>brake</i>).
Setting, scenario - Setting, Szenario	Fiktive Dimension von Ort und Zeit, in welcher die Spielhandlung des LARP verortet ist.
Story, backstory - Geschichte	Im Gegensatz zu → Plot ist dies die Geschichte oder Rahmenhandlung, in welche die Spielphase eingebettet ist. Story erklärt sowohl übergreifende Zusammenhänge als auch die Vorgeschichte des jeweiligen Charakters.
Script* - Skript	Das Dokument, in dem der grobe Verlauf, unter Umständen auch einzelne Wendungen und Geschehnisse, festgehalten werden. Hier werden auch → Metatechniken festgelegt.
Tabletop-games – Tischrollenspiele	Eine Form des Rollenspiels, in welchem die Handlung erzählt und nicht physisch dargestellt wird. „Klassisches“ Rollenspiel mit Charakterbogen und Würfeln am Wohnzimmertisch, wie z.B. „Das schwarze Auge“ oder „Dungeons and Dragons“.
Tweaking*	Das Anpassen eines → Skripts oder → Workshops an eine Gruppe von Spielenden oder an ein neues Spiel.
Workshop	Es kann vor dem Spiel einen → <i>Pre-</i> und danach einen → <i>Post-Workshop</i> geben, in welchem mit den Teilnehmenden die → Metatechniken, <i>Safety-techniques</i> und andere spielrelevante Aspekte besprochen und geübt werden.
360 Degree – 360 Grad	Ein LARP, das bezüglich Kostümierung, Spielort, Kost und Requisiten größtmögliche Authentizität anstrebt. Die Illusion des fiktiven Settings soll nicht oder nur selten gebrochen werden.

Anhang II: Fragebogen Deutsch

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
Katrin.Geneuss@Germanistik.uni-muenchen.de



Katrin Geneuss, PhD candidate

Umfrage zu Live-Rollenspiel als Lernform

Dieser Fragebogen wird anonym ausgewertet. Alle Angaben sind freiwillig und werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet.

1. Angaben zur Person:

Alter:
bis 30 Jahre 31 – 40 Jahre 41 – 50 Jahre 51 oder älter

Männlich Weiblich

RollenspielerIn in
Freizeit
Beruf nicht RollenspielerIn

Wohnhaft in
Deutschland Schweden anderem Land _____

Beruf: _____

2. Wie lernten Sie LARP kennen? (Mehrfachnennungen möglich)

Durch ein Seminar/ eine Fortbildung Bitte näher beschreiben: _____

Durch Freunde

Von Schilderungen/ aus der Literatur

Sonstiges: _____

3. Erfahrung (Mehrfachnennungen möglich):

Ich habe schon einmal ein Live-Rollenspiel für Bildungszwecke (mit)verfasst.
Nein Ja 1 – 3 4 – 6 7 oder mehr

Ich war Game-Master für ein LARP im Bildungskontext.
Nein Ja 1 – 3 4 – 6 7 oder mehr

Ich habe schon einmal Live-Rollenspiel in der Schule gespielt.
Nein Ja 1 – 3 4 – 6 7 oder mehr

Ich habe schon einmal Live-Rollenspiel im außerschulischen Bildungsbereich gespielt.
Nein Ja 1 – 3 4 – 6 7 oder mehr

Sonstiges: _____

Anhang II: Rückseite Fragebogen Deutsch

Ludwig-Maximilians-Universität München
 Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
 Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
 sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
 Katrin.Geneuss@Germanistik.uni-muenchen.de



Katrin Geneuss, PhD candidate

	Meiner Einschätzung nach...	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme weder zu noch nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
<i>allgemein</i>	ist Live-Rollenspiel eine sinnvolle Lernform in der schulischen und außerschulischen Bildung.					
<i>methodische Überlegungen</i>	dient Live-Rollenspiel der Konkretisierung von Inhalten.					
	dient die Lernform der Individualisierung.					
	motiviert Live-Rollenspiel die Lerner.					
	erweitert der Perspektivenwechsel das Verständnis komplexer Zusammenhänge.					
	trainiert Live-Rollenspiel zuvor erlernte Fertigkeiten.					
<i>übergeordnete Ziele, Potential</i>	können mittels LARP fachspezifische Inhalte vermittelt werden.					
	fördert Live-Rollenspiel Sprachvermögen.					
	fördert Live-Rollenspiel soziale Kompetenz.					
	eignet sich Live-Rollenspiel zur ethischen Bildung.					
	fördert Live-Rollenspiel die individuelle Entwicklung.					
	bietet die Lernform Anlass zu ästhetischer Reflexion.					
<i>Hindernisse</i>	ist der Aufwand dem möglichen Ergebnis angemessen.					
	besteht die Gefahr von zu intensiver Immersion (Rollenübernahme).					
	stellt die Verweigerungshaltung einzelner Lerner ein Problem für die Durchführung von Live-Rollenspiel dar.					
	gibt es Vorbehalte gegenüber dem Einsatz von Live-Rollenspiel in der Bildung.					
	setzt die Anleitung von Live-Rollenspiel dramapädagogische Erfahrung voraus.					
	erschweren die Rahmenbedingungen in Schule und anderen Institutionen Live-Rollenspiel.					

Anmerkungen: _____

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
Katrin.Geneuss@Germanistik.uni-muenchen.de



Katrin Geneuss, Ph.D. candidate

Survey: LARP as Teaching-Method

All information is strictly confidential and for research purpose only. All answers are voluntary.

1. Personal Details:

I am
younger than 30 years 31 – 40 years 41 – 50 years 51 or more

Male Female

Role-player
in spare time
professionally not a role-player

I live in
Germany Sweden other country _____

Profession: _____

2. Where did you first get in contact with LARP (multiple answers possible):

Seminar/ workshop please specify: _____

Friends

By reading about it

Other: _____

3. Experience (multiple answers possible):

I have (co)written one or more LARPs that were played in an educational context.

No Yes 1-3 3 – 6 7 or more

I have been game-master for one or more Edu-LARPs.

No Yes 1-3 3 – 6 7 or more

I have played a LARP in a school.

No Yes 1-3 3 – 6 7 or more

I have played LARPs in an educational context (other than school).

No Yes 1-3 3 – 6 7 or more

Other: _____

Anhang III: Fragebogen Englisch Rückseite

Ludwig-Maximilians-Universität München
 Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
 Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
 sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
 Katrin.Geneuss@Germanistik.uni-muenchen.de



Katrin Geneuss, Ph.D. candidate

	In my opinion...	strongly disagree	disagree	neither agree nor disagree	agree	strongly agree
<i>General</i>	LARP is a meaningful teaching method in education (in and outside of school)					
	<i>Teaching method</i>	LARP substantiates contents.				
<i>Teaching method</i>	it is possible to account for the individual's needs through LARP.					
	LARP motivates the learners.					
	the change of perspective makes complex content more accessible.					
	LARP trains previously acquired skills.					
	<i>Goals and benefits</i>	subject-specific contents can be taught through LARP.				
<i>Goals and benefits</i>	LARP promotes language skills.					
	LARP promotes social skills.					
	LARP is applicable in ethical education.					
	LARP promotes personal development.					
	motivates to reflect on aesthetic matters.					
<i>Challenges</i>	the effort is in proportion to the outcome.					
	there is the danger of too intense immersion (role adaption).					
	some learners refusing to play can be a problem to successful completion of LARPs.					
	there are preconceptions against the use of LARP in an educational context.					
	the game-master needs drama experience to conduct Edu-LARPs.					
	the organizational framework of schools and other educational institutions impede LARPs.					

Comments: _____

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
Katrin.Geneuss@Germanistik.uni-muenchen.de



Katrin Geneuss, M.A.

Einwilligungserklärung

Doktorarbeit: *LARP als Lernform*.

Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Ludwig-Maximilians-Universität München.

Projektleitung: Katrin Geneuss, M.A. Doktorandin

Betreuung: Prof. Dr. Anja Ballis

Interviewdatum, Ort:

.....

Das Forschungsprojekt findet im Rahmen der oben genannten Qualifikationsarbeit am Lehrstuhl für Deutschdidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München unter Betreuung von Professor Anja Ballis statt. Für die Studie, die die Möglichkeiten und Schwierigkeiten von LARP als Lernform auslotet, werden Interviews mit ungefähr 30 Experten aus dem Bereich Live-Rollenspiel LARP durchgeführt. Die Dauer der Interviews beträgt circa 30, maximal 60 Minuten.

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend in Schriftform gebracht. Für die Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen können, verändert oder aus dem Text entfernt. Nur mit ausdrücklicher Genehmigung werden Ihr Name und andere Identifizierungsmerkmale in die Studie aufgenommen. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht.

Anhang IV: Rückseite Einwilligungserklärung Deutsch

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
Katrin Geneuss@Germanistik.uni-muenchen.de



Katrin Geneuss, M.A.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, das Interview abzubrechen und Ihr Einverständnis für eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückzuziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojektes an einem Interview teilzunehmen.

Ja
Nein

Ich möchte, dass meine Daten (Name, andere Identifizierungsmerkmale) anonymisiert werden:

Ja
Nein

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen dieser Studie mit meinem Namen und anderen Identifizierungsmerkmalen genannt zu werden.

Ja
Nein

.....
Vorname, Nachname

.....
Unterschrift

.....
Ort, Datum

Anhang V: Einwilligungserklärung Interview Englisch

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
Katrin.Geneuss@Germanistik.uni-muenchen.de



Katrin Geneuss, PhD candidate

Consent to an interview for research purposes

PhD Thesis: *LARP as Teaching Method*.

Department of Didactics of German Language and Literature and Didactics of German as a Second Language. Ludwig-Maximilians-Universität München.

Project leader: Katrin Geneuss, Ph.D. candidate

Supervisor: Professor Anja Ballis

Date of interview, Place:

.....

This interview is part of Katrin Geneuss' doctoral thesis about LARP at the Department of Didactics of German Language and Literature at Ludwig-Maximilians-Universität Munich, Germany. The study that will look at the benefits and challenges of LARP as a teaching method. Supervisor is professor Anja Ballis. I will be interviewing a sample of approximately 30 experts. Each interview takes about 30 to 60 minutes. The collected information will be used in published research as well as in academic presentations.

The participation in the study is on a voluntary basis. All data collected are treated as confidential information. Your name or any identifiers are not included in my research analysis without your explicit permission. The interview will be tape recorded to make sure that all the information provided can be retrieved accurately. All recordings will be deleted after the study.

Anhang V: Einwilligungserklärung Interview Englisch Rückseite

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
Katrin Geneuss@Germanistik.uni-muenchen.de



Katrin Geneuss, PhD candidate

You may at any time interrupt the interview or withdraw your participation from the study. This will not have any negative consequences for you.

I consent to an interview for the project above:

Yes
No

I would like my data (name and other identifiers) to be anonymized:

Yes
No

I consent to include my real name and other identifiers in the study:

Yes
No

.....
Name, Surname

.....
Signature

.....
Place, Date

Anhang VI: Interviewleitfaden Deutsch

Leitfaden LARP als Lernform

Teilstandardisiertes Interview mit narrativen Phasen

Datum:

Pseudonym:

Land:

Alter:

Beruf (wo, wie lange):

Interview-Nummer:

LARP-Erfahrung (wo, wie lange):

Einleitung, Vorstellung meines Projekts

Einleitung: Mit dieser Studie lerne ich Möglichkeiten und eventuelle Schwierigkeiten von LARP als Lernform aus. Zuerst stelle ich ein paar allgemeine Fragen zu Ihrer Person und Ihrem LARP-Hintergrund, dann zu den Zielen, die man mit dem Einsatz von LARP verfolgt, sowie den Herausforderungen, die sich stellen. Auch zu den Rahmenbedingungen werde ich Sie befragen.

A. Positionierung des Interviewten

Wovon handeln die LARPs, mit denen Sie bisher gearbeitet haben?

Wer hat dieses LARP konzipiert?

(Eventuell konkretisieren: Und jetzt ganz konkret, bitte beschreiben Sie, wo und wie Sie im Bildungsbereich Live-Rollenspiele einsetzen oder erleben)

Sie haben schon mit LARP gearbeitet. Welche waren die Hauptgründe, weshalb Sie sich für LARP als Lernform entschieden haben?

Anhang VI: Interviewleitfaden Deutsch Rückseite

B. Was kann LARP als Lernform leisten und wo sind die Grenzen und Schwierigkeiten?

Sie haben bereits geschildert, warum die Wahl auf LARP als Lernform fiel. Jetzt würde ich gerne wissen: Worin sehen Sie allgemein die Stärken von LARP als Lernform?

[Falls nicht genannt, um Stellungnahme bitten: Methodisch: Konkretisierung von abstrakten Inhalten, Individualisierung, Motivation, Emotionalisierung/ Perspektivenwechsel, Training bestimmter Fertigkeiten. Übergeordnet inhaltlich: Language-awareness, Sprachbewusstsein und Literacy; Soziales Bewusstsein, Empathie, ethische Bildung, Werte-Erziehung; Ästhetisches Bewusstsein, ästhetische Fertigkeiten; individuelle Entwicklung, Schlüsselkompetenz-Training]

Wo sehen Sie eventuelle Schwierigkeiten von LARP als Lernform für die Lernenden?

Wo sehen Sie eventuelle Schwierigkeiten und Aufgaben für die Lehrperson/ den Game-Master?

[Falls nicht genannt, um Stellungnahme bitten: Kontrollverlust: Immersion, Bleed, Freiwilligkeit, Verweigerung, Vorbehalte, Effort – Outcome, Dramapädagogische Voraussetzungen]

C. Sicherung von Lerninhalten

Kann LARP zur Vermittlung von fachspezifischen Inhalten eingesetzt werden?

Wie schätzen Sie Bleed ein, also das Transportieren von Aspekten der Rolle oder des Spielgeschehens in den Alltag?

Wie bewerten Sie die Reflexionsphase nach dem Spiel? Wie gestalten Sie diese? [Oder: Wie haben sie diese als Teilnehmer erlebt?]

D. Rolle der Institutionen und des allgemeinen Bildungsdiskurses

Wie sieht die ideale Umgebung für einen LARP in (Ihrem) Bildungskontext aus?

Wie reagiert die Bildungswelt auf LARPs?

Wie können LARPs den Rahmenbedingungen verschiedener Institutionen angepasst werden?

E. Schluss, Debriefing

Wieso wird LARP Ihrer Meinung nach zunehmend im Bildungskontext eingesetzt?

Vielen Dank. Wir haben uns über verschiedene Aspekte von LARP unterhalten. Würden Sie noch gerne andere Aspekte erwähnen oder bestimmte Argumente nochmals betonen?

LARP as Teaching Method

Semi-structured interview

Date:

Pseudonym:

Country:

Age:

Profession (where, how long):

Interview-number:

LARP-experience (where, how long):

Introduction, presentation of my project

This study aims at exploring the benefits and difficulties of LARP as a learning form. First, I am going to ask some general questions about yourself and your background in LARP. Then, I will ask about the aims and intentions when using LARP in education, as well as the challenges there might be. Furthermore, we will talk about ensuring learning contents and the institutional framework.

A. Position of the interviewee

What were the LARPs about that you have worked with so far?

Who wrote these LARPs?

[Maybe specify: Could you please specify how you use LARP in education and for what purpose?]

You have been/ are currently working with LARP. For which reasons did you choose LARP as a learning form?

B. Possibilities of LARP. Challenges and possible problems

You already mentioned why you chose LARP as a learning form. Now I would like to know: Where do you generally see the strengths in LARP for educational purposes?

[If not mentioned, ask: substantiates content, individualization, motivation; emotionalizes, change of perspectives, trains certain skills.

Language-awareness, Literacy, social skills, empathy, applicable in ethical education? General and aesthetic skill training?]

Where do you see possible challenges or problems in LARP for learners?

Where do you see possible challenges and specific tasks for the teacher/ game master?

[If not mentioned, ask: control, immersion, bleed;

voluntary participation; refusal; effort – outcome; experience]

C. Securing learning contents

Can you teach subject-specific contents through LARP?

What about bleed, i.e. transporting parts of your character into everyday-life?

What can you tell me about debrief and reflexion after the game? How do you implement these phases? [Or: How do you experience them as a participant?]

D. Role of institutions and the general educational discourse

What do the ideal surroundings for LARP in (your) educational context look like?

How do people working in the educational sector react to LARP?

How can LARPs be adapted to the conditions of different institutions?

E. Ending

According to you, why is LARP becoming more and more popular in education?

Thank you very much. We have been talking about different aspects of LARP. Would you like to add anything or maybe stress certain aspects once again?

Evaluation
DIE ROLLENSPIELE UND ICH

Welches Rollenspiel hat dir am besten gefallen?
Kannst du sagen, warum?

Hast du bei den Rollenspielen etwas gelernt,
das dir jetzt auch in der Schule oder Zuhause
hilft?



Was hättest du dir noch gewünscht?

Was hat dir am meisten Spaß gemacht?
