CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Fantasy-Rollenspiele und Dramapädagogik. Eine kritische Analyse und Anwendungspotentiale
Authors	Schneider, Chris Andre
Publication date	2023
Original Citation	Schneider, C. A. (2023) 'Fantasy-Rollenspiele und Dramapädagogik. Eine kritische Analyse und Anwendungspotentiale', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, 17(1), pp. 47-67. https://doi.org/10.33178/scenario.17.1.3
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.17.1.3
Rights	© 2023, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Download date	2026-10-06 17:43:17
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/14869

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Scenario
Volume/Jahrgang 17, Issue/Ausgabe 1 (2023)
https://doi.org/10.33178/scenario.17.1.3

Fantasy-Rollenspiele und Dramapädagogik. Eine kritische Analyse und Anwendungspotentiale

Chris Andre Schneider

Fantasy-Rollenspiele können plausibel in Fremdsprachenlernszenarien integriert werden, benötigen jedoch didaktische Überlegungen vor deren Einsatz. Wenn das Ziel die Betonung dramatischer Aspekte des Spiels zur Verwendung im Fremdsprachenlerngeschehen ist, bietet sich der Bezug zur Dramapädagogik an. Nach einer Erörterung, inwieweit sich Fantasy-Rollenspiele dem dramapädagogischen Repertoire zuordnen lassen, werden anhand theoretischer Überlegungen, Beispielen aus Rollenspielsystemen, praktischer Erfahrungen aus einer Rollenspiel-AG und weiteren Projekten der Forschungsliteratur unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten aufgezeigt.

1 Einführung

„Fantasy-Rollenspiel lässt sich stark vereinfacht als eine Mischung aus konventionellem Gesellschaftsspiel, Erzählung und Improvisationstheater beschreiben.“ (Schmidt, 2012, S. 32). So fasst Rollenspielforscher David Nikolas Schmidt das Konzept zusammen, welches im Englischen auch unter Pen-&-Paper- oder Tabletop-Rollenspiel bekannt ist und sich nicht ausschließlich auf den Bereich Fantasy beschränken muss, sondern auch andere Genres abdeckt. Während diese Spielform seit den 1970ern als Nischenhobby bekannt ist (Hillenbrand/Lischka, 2014), konnte in den letzten Jahren mit Serien wie *Stranger Things*, *The Big Bang Theory* und *Riverdale* einer breiteren Masse Zugang ermöglicht werden.

Auch in Fremdsprachenlernszenarien – das heißt sowohl im als auch außerhalb des Kursraumes – finden Fantasy-Rollenspiele allmählich Einzug, wie im späteren Absatz zur Forschungsliteratur [2.2] deutlich wird. Wie auch bei der Verwendung anderer nicht für das Sprachenlernen gestalteter Materialien und Aktivitäten empfiehlt es sich, diese unter Einbezug didaktischer Überlegungen zu integrieren. Da Rollenspiele zumindest teilweise auf Improvisationstheater zurückgreifen, scheint ein dramapädagogischer Ansatz sinnvoll. Gleichzeitig ergibt sich auf Basis der eingangs erwähnten Komposition aus Spiel, Narration, und Improvisationstheater die Notwendigkeit, zu klären, inwieweit Fantasy-Rollenspiele zum Repertoire der Dramapädagogik gezählt werden können. Weiterführend ist die Beantwortung dieser Frage für die Entscheidung zentral, ob und inwieweit sich den Erkenntnissen und Durchführungsweisen anderer dramapädagogischer Techniken bedient werden kann, um Fantasy-Rollenspiele in Fremdsprachenlernsituationen inner- und außerhalb des Unterrichts integrieren zu können.

CC BY NC

Gestützt wird sich dabei auf theoretische Argumente der Forschung um Fantasy-Rollenspiele und verwandte Konzepte sowie auf Beispiele aus dem investigativen Horrorspielsystem Cthulhu/Call of Cthulhu. Da jedes Spielsystem nicht alles Aspekte gleichmäßig abdeckt, werden zur Veranschaulichung ferner auch andere Spielsysteme aufgegriffen. Aus Gründen der Verständlichkeit wird dieser kritischen Erörterung voranschreitend das Spielformat Fantasy-Rollenspiel beschrieben.

Anknüpfend an Beschreibung und Einordnung werden auf Basis theoretischer Argumente, praktischer Erfahrungen, Beispielen anderer Rollenspielsysteme und weiterer Projekte um den Einsatz von Fantasy-Rollenspielen und verwandten Konzepten mögliche Verwendungszwecke aufgezeigt. Die Rollenspiel-AG, auf welche sich exemplarisch bezogen wird, findet nun im dritten Durchlauf statt und bietet Deutschlernenden an einer koreanischen Universität die Möglichkeit, spielerisch Deutsch über dem curricular angestrebten Abschlussniveau von B1 zu nutzen. Ein weiteres Ziel der AG ist es, Schüchternheit und sprachliche Flüssigkeit aufzubauen. Je nach Projektdurchlauf handelt es sich um wöchentlich oder alle zwei Wochen stattfindende extracurriculare, freiwillige Treffen für 90-120 Minuten mit zwischen zwei und fünf Teilnehmenden. Für den vorliegenden Beitrag wird sich auf den ersten Durchgang und die darin bespielte Geschichte *Gefrorenes Blut* (Bader, 2011) innerhalb des investigativen Horrorrollenspielsystems Cthulhu konzentriert.

2 Fantasy-Rollenspiel, RPG und andere Rollenspielformen

Die Einleitung in das Spielsystem *Cthulhu Hack* erklärt kompakt Funktion und Aufbau von Fantasy-Rollenspielen:

> Friends sit around a table – or meet online – and narrate stories; as the Player, who acts the part of a character in the story, or as the Gamemaster (GM), who sets scene, leads the tale, plays the part of non-player characters, and keeps order. (Baldowski, 2017, S. 2)

Spielende übernehmen somit die Rolle eines oder mehrerer Charaktere in einem fest definierten Spielsystem. In der Regel werden für Rollenspiele Stifte, Würfel und ein Charakterbogen – ein Dokument, auf dem Persönlichkeit, Fertigkeiten, Inventar und sonstige Informationen über den Charakter vermerkt werden – benötigt. Optional sind ferner Spielfiguren, Kartenmaterial, Tischdekoration und dem Ambiente zuträgliche Gegenstände oder Kostüme.

Abbildung 1: Darstellung einer Rollenspielsitzung aus der Rollenspiel-AG (©Schneider).

Fantasy-Rollenspiele gehen auf die Autor:innen Gary Gygax und Dave Arneson zurück, welche, inspiriert von populär gewordener Fantasy-Literatur um J.R.R. Tolkien und Robert E. Howard sowie von taktischen Militärbrettspielen, in den frühen 1970er Jahren das erste Fantasy-Rollenspiel *Dungeons & Dragons* – mit dem Thema mittelalterlicher Fantasy – entwickelten (Hillenbrand/Lischka, 2014). Wenn auch nicht unumstritten (Schmidt, 2012, S. 42) werden darstellerische Methoden aus der Psychotherapie als weitere historische Einflüsse genannt (vgl. Flood, 2006). Es wird also auch durch die Geschichte des Fantasy-Rollenspiels die eingangs formulierte Komposition aus Spiel, Theater und Narration deutlich. Es folgten im Laufe der Jahre weitere Spielsysteme, unter anderem *Das Schwarze Auge* (DSA) – ein deutsches Mittelalterfantasy-Rollenspiel –, *World of Darkness*, welches in Subsystemen Vampire, Werwölfe, Hexen, Wechselbälger und andere Fabelwesen in die reale Menschheitsgeschichte und Gegenwart rückt, *Shadowrun* – eine futuristische Technofantasy im Stil von Matrix – und *Call of Cthulhu* – ein Detektivhorror im Stil des 1920er-Jahre-Autors H.P. Lovecraft. Neben den hier aufgeführten Genres Fantasy, Horror und Cyberpunk gibt es zudem Spielsysteme, die Superhelden-, Piraten-, Sci-Fi-, Western- und Spionthematiken sowie Historie, Zeitreisen abdecken (Farkaš, 2018, S. 11; Phillips, 1993, S. 4-5).

2.1 Merkmale von RPG

Um genauer zu beleuchten, was Fantasy-Rollenspiele ausmacht, eignen sich zunächst die sechs von Hitchens und Drachen (2009, S. 16) aufgeführten Merkmale von RPG: a) eine Spielwelt, b) Teilnehmende, c) Charaktere, d) Interaktion, e) Spielleitung und f) eine Erzählstruktur. Die Autor:innen versuchen dabei, auch andere RPG-Formen wie Computerrollenspiele, Live Action Role Play und Freiformen aufzugreifen und können nicht alle Eigenheiten erfassen (vgl.

Arjoranta, 2011). In der Sprachvermittlung fanden bisher vor allem LARP (vgl. Geneuss et al., 2020) – in eine Geschichte eingebettetes Fantasyimprovisationstheater – und Freiformen (vgl. Torner, 2016) Anwendung.

Merkmale von Fantasy-Rollenspielen	
Spielwelt	Teilnehmende
Charaktere	Interaktion
Spielleitung	Erzählstruktur
Immersion	Als-ob-Situationen
Kollaboration	

Tabelle 1 – Merkmale von Fantasy-Rollenspielen

Fantasy-Rollenspiele finden in unterschiedlichen, gemeinsam konstruierten (Schmidt, 2012, S. 84 a) Hintergrundwelten statt, die beispielsweise wie *DSA* (Römer, 2007) im Fantasymittelalter, wie *Shadowrun* (Bills/Hardy 2009) in einer im weitesten Sinn mit *The Matrix* vergleichbaren Zukunftswelt oder wie *Call of Cthulhu* (Petersen et al., 2011) in unserer durch Horrorfiguren angereicherten, historisch akkuraten Welt handeln. Darüber hinaus gibt es unzählige weitere Spielwelten (siehe z.B. Schmidt, 2012, S. 104-107).

Bei den b) Teilnehmenden wird zwischen Spielpersonen und Spielleitung unterschieden. Spielpersonen übernehmen c) Charaktere, welche in unterschiedlicher Ausführlichkeit erstellt werden können. Zentrale Bestandteile eines Charakters sind in Werten messbare Fertigkeiten und Attribute wie Überzeugen, Nahkampf und Springen oder Stärke, Charisma und Intelligenz, welche eine geregelte Interaktion mit der Spielwelt ermöglichen. Gemeinsam mit Würfeln sorgen diese Attribute und Fertigkeiten für Zufallsmomente und bieten Spielpersonen Handlungshilfen (vgl. Schmidt, 2012, S. 59-60). Oft gibt es in Spielsystemen Möglichkeiten zur Persönlichkeitsgestaltung wie psychologisch-archetypische Elemente (Bowman, 2010, S. 55) oder Taxonomien von „gut“ bis „böse“ oder „rechtschaffen“ bis „chaotisch“ (Cook et al., 2000). Archetypen können im weitesten Sinne als stereotype Persönlichkeits- und Handlungsmuster verstanden werden und werden in *Call of Cthulhu* unter anderem durch Rollen wie *Phlegmatiker*, *Sanguiniker* oder *einsamer Wolf* realisiert (Petersen et al., 2011, S. 54). Von besonderer Bedeutung ist, dass Charaktere durch Sprache gesteuert werden. Dafür nutzen Spielpersonen entweder einen homodiegetischen (Herbrik, 2011, S. 102) oder heterodiegetischen (Schmidt, 2012, S. 96) Erzählstil: Sie beschreiben Charakterhandlungen in der Spielwelt also aus der Ich-Perspektive oder nutzen die dritte Person Singular.

Im RPG erfolgt d) Interaktion durch Dialoge, Handlungen und, wenn die Spielfiguren mit Gegenständen interagieren (Hitchens/Drachen, 2009, S. 16). Im Fantasy-Rollenspiel zeigt sich

diese durch Sprache initiierte Interaktion hinsichtlich Handlungen oft nach folgendem Muster (Schmidt, 2012, S. 52): Die Spielleitung beschreibt eine Situation, die Spielpersonen gestalten Handlungsentwürfe und veräußern diese, woraufhin die Spielleitung auf Basis der Spielregeln entscheidet, ob die Handlung erfolgreich ist, geprüft werden muss oder grundsätzlich misslingt. Letzteres wäre der Fall bei einer im Rahmen der Spielwelt unlogischen Handlung wie der Nutzung eines Mobiltelefons im Kontext eines Fantasy-Rollenspiels in den 1920er Jahren.

Neben der Verkörperung aller nicht von Spielpersonen gesteuerten Charaktere ist die e) Spielleitung für die mündliche Beschreibung der Spielwelt (Herbrik, 2011, S. 96) Spielregeln (ebd., S. 105-106), die narrative Struktur des Spieles und deren Vorantreiben verantwortlich. Dieser Person obliegt auch die Hauptarbeitslast im Fantasy-Rollenspiel, da sie neben guter Regelkenntnis spielerfahren sein sollte, für die Wahl des zu bespielenden Abenteuers, des Spielsystems und der Aufrechterhaltung des Spannungsbogens verantwortlich ist. Sie ist dabei eine bedingt zuverlässige Erzählperson (Herbrik, 2011, S. 108), da sie zur Generierung von Spannungsmomenten nicht alle ihr bekannten Informationen preisgibt.

Im Fantasy-Rollenspiel kann die f) Erzählstruktur als nicht rein (Hitchens/Drachen, 2009, S. 16), „ko-verfasst“ (Schmidt, 2012, S. 84) oder „kollaborativ“ (Daniau, 2016, S. 424) bezeichnet werden. Darunter ist zu verstehen, dass die Spielpersonen über ihre Charaktere einen immensen Einfluss auf die gemeinsam erzählte Geschichte haben. Wie dies in der Regel funktioniert, wurde bereits unter d) Interaktion aufgeführt. Darüber hinaus können Spielpersonen aber auch Nachfragen zur Erzählstruktur stellen, Vorschläge unterbreiten oder sie sogar bei Unstimmigkeiten anfechten (vgl. Herbrik, 2011, S. 109-112). Die Spielleitung bedient sich oft von Verlagen vertriebener Abenteuer, welche ausführliche Hintergrundinformationen enthalten und unterschiedliche Handlungsverläufe antizipieren. Dabei reichen die Plotstrukturen von linearen zu äußerst freien Verläufen hin (vgl. Ulrich, 2017). Abenteuer bedienen sich oft der Struktur von Campbells Heldenreise (Bowman, 2010, S. 77; Buchanan-Oliver/Seo, 2012), welcher die narrativen Muster von Sagen, Mythen und Erzählungen unterschiedlicher Kulturregionen zusammentrug und darin einen ähnlichen Verlauf erkannte (Campbell, 2008).

Neben formalen Charakteristika von RPG sind besonders weitere Merkmale für den Vergleich mit Dramapädagogik geeignet, welche oft im Rahmen von Fantasy-Rollenspielen vorzufinden sind, nämlich, g) Immersion, h) Als-ob-Situationen und i) Kollaboration. Wenn Spielpersonen Charaktere im Fantasy-Rollenspiel übernehmen, wird von g) Immersion gesprochen. Diese kann definiert werden wie folgt:

> Immersion … means that the players plunge into the alternative world of … role-playing and experience a decrease of self-awareness because the gameworld functions as an isomorphous model of reality for the duration of

> the event. During this experience, they interact with the gameworld in their role, in the same way they interact with their environment outside of the game. They interpret everything they experience according to the game-world instead of according to their usual lifeworld. (Balzer, 2011, S. 41)

Häufig wird angenommen, dass Erfahrungen, die im Rahmen des Eintauchens in das Spiel gesammelt werden, äußerst intensiv sind (Flood, 2006, S. 40-41). Gründe dafür können die hohe Kenntnis über den Charakter im Gegensatz zu in literarischen Werken von Autor:innen bereitgestellten Informationen (Pfeifer, 2000, S. 31-32) oder die Offenheit und Verformbarkeit des Charakters sein (Herbrik, 2011, S.91), welche sich beispielsweise durch die Verbesserung von Fertigkeiten nach Abenteuerabschluss zeigt. Darüber hinaus kann Immersion durch die hohe Partizipationsfähigkeit (Flöter, 2017, S. 297) und eine als spannend empfundene Erzählstruktur (Flöter, 2013, S. 28) verstärkt werden.

Eng mit Immersion verbunden ist die Tatsache, dass Spielende sich in einer i) Als-ob-Situation befinden. Spielende sind im Moment der Immersion sowohl in der alternativen Realität ihres Charakters als auch als Person am Spieltisch (Balzer, 2011, S. 34). Generell ist Spielen ein So-tun-als-ob (Ludewig-Rohwer 2018, S. 4), da nicht mit realen Konsequenzen gerechnet werden muss. Ist das Alibi eines Charakters im Spiel nicht überzeugend, wird dieser, aber nicht die spielende Person dahinter, inhaftiert. Somit sind Spielpersonen nicht nur von den Konsequenzen ihrer Charakterhandlungen geschützt (von Ameln/Kramer, 2007, S. 402), sondern können auch in einem sicheren Raum sprachliche Mittel und Kommunikationsstrategien (Geneuss et al., 2020, S. 50) oder neue Perspektiven (Bowman, 2010, S. 57) ausprobieren. Letztlich ist j) Kollaboration oder Kooperation ebenfalls zentral im Fantasy-Rollenspiel. Es ist eher die Ausnahme, dass im Fantasy-Rollenspiel ein einzelner Charakter alles kann. Oft ergänzen sich die Fertigkeiten der jeweiligen Charaktere im RPG. Im laufenden Projekt gab es unter den Charakteren zwei Studentinnen, eine Journalistin, Bildhauerin, Polizistin und Ärztin. Somit konnten sich Fertigkeiten aus den Bereichen Rhetorik, Technik, Handwerk, Gesundheit, Wissenschaft und Athletik ergänzen. Einzelne Charaktere sind oft zu schwach, um die Quest – das Hauptziel des Abenteuers - alleine zu meistern: Erst „[i]ndem sie kooperieren, erschaffen sich Spieler und Spielleiter selbst eine unterhaltsame und nachvollziehbare ‚Welt' für ihr Spiel" (Peterson, 2019, S. 6). Es wird demnach die technische und taktische Zusammenarbeit der gesamten Spielgruppe benötigt (Bowman, 2010, S. 109).

2.2 RPG und Sprachunterricht

Die Quest-Orientierung in Rollenspielen birgt besondere Verknüpfungsmöglichkeiten zum aufgabenorientierten Lernen und enthält somit bereits einen ersten Ansatzpunkt für die Integration in den Fremdsprachenlernprozess. Aufgabenorientiertes Lernen ist ein zentraler

Ansatz in der Fremd-/Zweitsprachenerwerbsforschung und Lehrkräfteausbildung (Ellis, 2009, S. 211-212). Ausgegangen wird von Aufgaben oder sogenannten *Tasks*. Skehan charakterisiert diese Aktivitäten wie folgt: „[M]eaning is primary, there is some sort of relationship to the real world, task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome“ (Skehan, 1996, S. 38). Darüber hinaus ist die Bedeutsamkeit einer Aufgabe wichtig: „[L]earners are meaning what they say. The main focus is on meaning. They are using language to exchange meanings for a real purpose“ (Willis, 1996, S. 54). Durch ihre Quest-Orientierung sind Fantasy-Rollenspiele ebenfalls aufgabenorientiert: „RPGs … (1) focus on meaning rather than on form, (2) have a clear purpose, (3) produce an outcome that may be shared with other people, and relate to real-life situations” (da Rocha, 2018, S. 542). Bei Fantasy-Rollenspielen geht es primär um Sprachverwendung. Da alles erzählt oder berichtet werden muss, ist Sprache *das* zentrale Werkzeug zur Erreichung des Quest-Ziels – es müssen nicht nur die Charaktere dramatisch dargestellt werden, sondern auch ihre Handlungen mündlich beschrieben werden.

Bisher ist der Forschungsstand über Fantasy-Rollenspieleim Kontext Deutsch und Englisch als Zweitsprache und über Role-Playing-Games im Fremdsprachenunterricht allgemein sehr überschaubar. Körber-Abe (2019) erprobte Fantasy-Rollenspiele in DaF-Kursen auf A2-Niveau in Japan mit dem Schwerpunkt Superhelden, womit der DaF-spezifische Diskurs bereits erschöpft ist. Für den Englischunterricht im chinesischen Sprachraum lieferte Philips (1993) eine ausführliche Übersicht über Rollenspielprojekte von Kolleg:innen. In jüngerer Zeit ließ da Rocha (2018) Englischlernende in Brasilien in einem Spiel im Dschungel durch Sprachkenntnisse ihr Überleben in der Natur bewältigen. Farkaš (2018) untersuchte in einer Masterarbeit empirisch, inwiefern Fantasy-Rollenspiele Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören bei Englischlernenden verbessern können, während sich Bokhodirovna (2020) in Usbekistan und Dagnev und Saykova (2012) in Bulgarien mit theoretischen Überlegungen zum Spracherwerbspotential von Fantasy-Rollenspielen auseinandersetzten. Dabei kann grundlegend festgehalten werden, dass besonders eine gesteigerte Motivation, aber nur in kleinem Maß verbesserte sprachliche Fertigkeiten festgestellt werden konnten (Körber-Abe, 2019, S. 60-62; Farkaš, 2018, S. 26-27).

Häufiger wurden andere Formen der Role-Playing-Games erforscht. In ihrer Promotionsarbeit testete Ludewig-Rohwer (2018) die Auswirkungen von textbasierten Role-Playing-Games im Deutschunterricht in Australien. In einem Literaturseminar ließ Torner (2016) von Kursteilnehmenden Mini-Role-Playing-Games zu Goethes *Die Leiden des jungen Werther* und Emine Sevgi Özdamars *Mutterzunge* für andere Lerner:innen erstellen. Ziel war das bessere Verständnis der Kerninhalte der behandelten literarischen Werke. Mit Edu-LARP – eine pädagogisch geplante, gestaltete und aufbereite LARP-Aktivität – im muttersprachlichen Deutschunterricht setzte sich Geneuss (2019) in ihrer Dissertationsarbeit auseinander und testete gemeinsam

mit Obster und Ruppert (2020) das selbst entworfene Edu-LARP-Konzept „STARS“ sowohl in muttersprachlichen Deutschkursen als auch in einer DaZ-Klasse an bayrischen Schulen.

Aus diesem kurzen Abschnitt zum Forschungsstand bleibt einerseits festzuhalten, dass es offensichtliche Schnittstellen zur Nutzung im fremdsprachlichen Unterricht gibt, aber andererseits RPG und speziell Fantasy-Rollenspiele nur wenig eingesetzt und im Fremdsprachenlernkontext kaum erforscht wurden. Da aber gerade andere Rollenspiel- und RPG-Formen häufig in Militär, Regierung, Bildung, dem Gesundheitswesen und der beruflichen Ausbildung genutzt werden (Bowman 2010), sind Überlegungen über die Verwendung in Fremdsprachenlernszenarien sinnvoll.

2.3 RPG und Drama

Wie sich bereits eingangs in Abschnitt 1 und 2 durch Beschreibung und Geschichte von Fantasy-Rollenspielen gezeigt hat, werden RPG und Drama in der Forschungsliteratur häufig in Verbindung gebracht. Zu Bowmans (2010, S. 55) Definition von RPG gehört, dass „the enactment of various archetypes in order to play out dramas” wichtiger Bestandteil sei. Geneuss (2019, Kap. 2) bedient sich für die Ausgestaltung ihres Edu-LARP – ein didaktisch aufbereitetes und eingebettetes LARP – ebenfalls dramapädagogischer Erkenntnisse, und verortet Fantasy-Rollenspiele gemeinsam mit Planspielen, diversen Simulations- und Theaterformen zu einer übergeordneten Gruppe an Rollenspielen. Andererseits wird bisweilen eine scharfe inhaltliche Trennung vorgenommen: „RPGs should be distinguished from Language Role Plays, Classroom Dramas“ (Philips, 1993, S. 2). Warum diese Trennung relevant ist, wird im Abschnitt 3.2. im Rahmen der Unterschiede zwischen Dramapädagogik und Rollenspielen genauer erläutert.

3 Dramapädagogik

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 allen seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv“ (Tselikas, 1999, S. 21). Zu den Lernzielen der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht zählen das Training sprachlicher Fertigkeiten, „die Ausbildung interkultureller und kommunikativer Kompetenz, die Förderung von Lern(er)autonomie … und die Verbindung von kognitiven und emotionalen Lernprozessen“ (Müller, 2010, S. 61, ohne Hervorhebungen). Dramapädagogik ist somit mehr als die Verwendung von Theatertechniken im Fremdsprachenunterricht – es handelt sich um einen ganzheitlichen Lehr-Lern-Ansatz.

Mit Verweis auf die drei zentralen Elemente Narration, Spiel und Theater im Fantasy-Rollenspiel ist es notwendig, der Frage nachzugehen, welche Schnittstellen zwischen Dramapädogik, deren Techniken und Fantasy-Rollenspielen bestehen. Gleichzeitig ist zu klären, ob bestimmte Charakteristika des Fantasy-Rollenspiels nicht beim Einsatz dramapädagogischer Ansätze vollständig erfasst werden können, wodurch Reibungspunkte in der didaktischen Realisierung entstehen könnten..

3.1 Dramapädagogik und Fantasy-Rollenspiele: Gemeinsamkeiten

Birnbaum (2013, S. 44-46) legt eine ausführliche Darstellung der Gemeinsamkeiten zwischen Dramapädagogik und kooperativem Lernen vor, welche sich gut für die Untersuchung möglicher Schnittstellen mit Fantasy-Rollenspielen eignet. Besonders relevant für den Vergleich mit Fantasy-Rollenspielen sind aus Birnbaum (2013) Darstellung unter angepasster Bezeichnung „Kooperation“, „Als-ob-Situationen“, „Sicherheit“ und „Handlungsorientierung“. Hinzu kommen des Weiteren „Problemlösungsorientierung“, „Sprachnotsituationen“ und „Interaktion“. Insofern Unterschiede innerhalb eines generell vergleichbaren Kriteriums bestehen, werden diese entsprechend mit Fantasy-Rollenspielbeispielen verglichen.

Dramapädagogische Methoden sind kooperativ (Sinisi, 2009, S. 29). Lernende arbeiten gemeinsam, produzieren oder reproduzieren dabei ein Rollenspiel, eine Simulation, ein Theaterstück oder arbeiten im Rahmen kleinerer Übungen wie Ball- und Positionierungsspielen zusammen (vgl. Wittal-Dürkopp, 2019, S. 20; Giebert, 2019, S.72). Der Erfolg hängt dabei von der Zusammenarbeit der einzelnen Teilnehmenden ab. Je umfangreicher die Arbeitstechnik, desto mehr Projektarbeit – z.B. Rollenverteilung, Zeitplanung oder weitere Organisationsarbeit – muss geleistet werden. Im Fantasy-Rollenspiel müssen nicht nur Spielpersonen kooperativ agieren, sondern auch ihre Charaktere. Aus der Rollenspiel-AG: Um sich Zutritt zum Zimmer eines verdächtigen Regisseurs zu schaffen, verteilten die Spielpersonen, die das Abenteuer *Gefrorene Angst* (Bader, 2011) bespielten, verschiedene Aufgaben innerhalb der Gruppe: Zwei von ihnen versuchten, die besagte Person in ein ablenkendes Gespräch zu verwickeln, zwei andere standen auf unterschiedlichen Stockwerken Wache, während die restlichen Charaktere die Türe zu den angestrebten Räumlichkeiten aufbrachen. In der darauffolgenden Situation verfolgten jeweils ein Teil der Gruppe eine flüchtende Person, während die dritte Gruppe ein Gebäude observierte. Bei Simulationen, klassischen Kursrollenspielen und Theaterprojekten findet im Vergleich dazu in Abhängigkeit von der konkreten Technik im Regelfall deutlich weniger spontane Kooperation der dargestellten Charaktere statt.

Typisch für dramapädagogische Ansätze ist zudem eine „Als-ob-Situation“ (Birnbaum, 2013, S. 44), die auch als „fiktiver Situationsrahmen“ (Sinisi, 2009, S. 25) bezeichnet wird. Eine solche Als-ob-Situation ist allen Spielformen zu eigen. Teilnehmende sind nicht tatsächlich die

Person, die sie darstellen, sondern tun nur so, als ob sie es wären - eine Tatsache, die ebenfalls für das Fantasy-Rollenspiel gilt. Dadurch dass Darstellende oder Spielpersonen im Rollenspiel vor den Konsequenzen der Handlungen ihrer Rollen oder Charaktere geschützt sind, bieten sowohl dramapädagogische Methoden (Sinisi, 2009, S. 29) als auch Fantasy-Rollenspiele (Balzer, 2011, S. 36; da Rocha, 2018, S. 536; Bokhodirovna, 2020, S. 63-64) einen gewissen Sicherheitsrahmen. Innerhalb dieses geschützten Raumes, der durch die Verkörperung einer Rolle oder eines Charakters geschaffen wird, lassen sich sprachliche Mittel, erlernter Wortschatz, landeskundliches Wissen und Sprachhandlungsstrategien ohne reale Konsequenzen erproben.

Ein weiteres Merkmal ist darüber hinaus, dass dramapädagogisches Lernen handlungsorientiert (Sinisi, 2009, S. 24; Wittal-Düerkop, 2019, S. 13-14) sowie problemlösungsorientiert (Geneuss 2019, S. 25) ist. „Handlungsorientierung" bedeutet, dass Sprachunterricht im Hinblick auf zu erreichende Sprachhandlungen geplant wird, während „Problemlösungsorientierung" die Lösung kommunikativer Probleme oder Aufgaben mithilfe von Sprachhandlungen beschreibt. Theaterstücke präsentieren dem Publikum authentische Kommunikationssituationen und -strategien. Wenn Lernende Stücke einstudieren, werden ihnen damit in authentischen Kontexten eingebettete Problemlösungsstrategien und je nach Stück auch Sprachhandlungen präsentiert, die auf das reale Leben übertragbar sind. Unter Miteinbezug von Simulationen und Planspielen wie *Schule als Staat* oder *Model United Nations* zeigt sich der problemlösungsorientierte Charakter, den dramapädagogische Ansätze bieten können, noch deutlicher. In diesem Zusammenhang ist auch der von Tselikas (1999) definierte Begriff der „Sprachnotsituation" zu erwähnen. Auch wenn die passenden sprachlichen Mittel nicht sofort abrufbar sind, müssen Fremdsprachenlernende ohne viel Zeit zum Nachdenken und zur Planung reagieren. Demnach befinden sich Lernende außerhalb des Sprachunterrichts permanent in sogenannten Sprachnotsituationen. Solche Sprachnotsituationen können in den Sprachunterricht eingebracht und mithilfe dramapädagogischer Techniken trainiert werden.

Letztlich ist im dramapädagogischen Unterricht „Interaktion" ein entscheidendes Merkmal (Birnbaum, 2013, S. 42;Geneuss et al., 2020, S. 49; Sinisi, 2009, S. 26). Theater und dramapädagogische Techniken rücken Kommunikation in den Vordergrund. Trotz Ausnahmen wie speziellen Sprechübungen oder Monologen wird im Regelfall dialogisch geübt. Mithilfe von Interaktion werden die oben genannten Sprachnotsituationen oder einfach Probleme und sprachliche Aufgaben gelöst. Ohne Interaktion wäre dies nicht möglich.

3.2 Dramapädagogik und Fantasy-Rollenspiele: Herausforderungen und Grenzen

Wenn auf mögliche Reibungspunkte eingegangen werden soll, müssen die bereits häufiger aufgeführten Komponenten Narration, Spiel und Theater aufgeführt werden, welche die Einzigartigkeit des Fantasy-Rollenspiels ausmachen. Jede Rollenspielerfahrung ist beeinflusst durch das Spielsystem, die Spielleitung und die Spielpersonen (Schneider, 2023, S. 9). Das Spielsystem gibt oft einen bestimmten Spielstil vor (Schmidt, 2012, S. 62), was sich in Charakterfertigkeiten und Abenteuern zeigt. Während einige Spielsysteme dramatische Aspekte fördern, zielen andere auf ausgedehnte Planungsphasen oder komplexe Kampfabläufe ab (vgl. Bowman 2010, S. 105, vgl. auch Schmidt, 2011, S. 104-107). Auch nimmt die Spielleitung eine zentrale Rolle ein, da sie nicht nur für die Ausgestaltung der Spielwelt, sondern auch oft für die Wahl des Systems und Abenteuers verantwortlich ist. Es ist weiterhin anzunehmen, dass jeder individuelle Leitungsstil bestimmte Spielstile seitens der Spielpersonen begünstigt. Unter Spielstilen ist das zu verstehen, was Spielpersonen von einer Rollenspielsitzung erwarten und wie mit der geteilten Vorstellungswelt umgegangen wird. Rollenspieldesigner Ulrich (2019, S. 114-121) unterscheidet diesbezüglich zwischen Spielpersonen, die an spannenden Erzählstrukturen, Herausforderungen und Denkspielen oder der Erkundung der Spielwelt interessiert sind. Wäsch (2008, S. 25-26) unterscheidet zwischen eines auf persönliche Aspekte fokussierten Charakterstils, eines auf narrative Elemente fokussierten Autorenstils, eine Mischform und einem rein auf die Steuerung der Spielfigur fokussierten Stils. Das Spielsystem *Call of Cthulhu* (Petersen et al., 2012, S. 64-65) verweist auf die Typen „Geschichtenerzähler“, „Actionheld“, „Schauspieler“ und „Stratege“. Deutlich wird also das enorme Spektrum unterschiedlicher Erwartungshaltungen und Spielabsichten, welche an das Fantasy-Rollenspiel herangetragen werden.

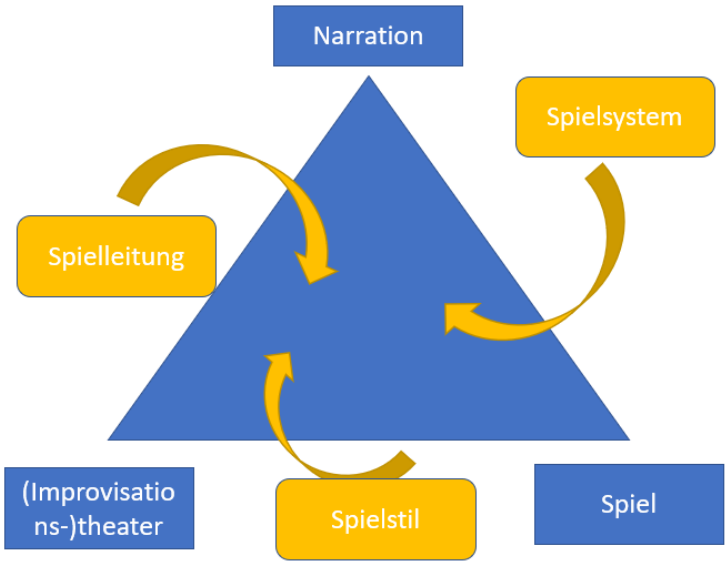

Abbildung 2: Elemente und Einflussfaktoren einer Rollenspielerfahrung nach Schneider (2023, S. 7).

Entscheidend sind darüber hinaus die didaktischen Absichten beim Einsatz von Fantasy-Rollenspielen: Wenn es das Ziel sein soll, allgemein analytische Kompetenzen oder mathematische Fertigkeiten Anwendung finden zu lassen, wäre die Betrachtung des Spielelementes unter Berücksichtigung von spielbasiertem Lernen womöglich geeigneter. Oder falls auf Betrachtung literarischer Elemente geachtet wird, sollte sich der Literaturdidaktik bedient werden.

Auch wenn primär mit den dramatischen Aspekten didaktischer Mehrwert erzielt werden soll, sind Reibungspunkte zu beachten. Surkamp (2016, S.26) betont das Vorkommen nonverbaler Kommunikation und mögliche Trainingsszenarien dieser mithilfe dramapädagogischer Methodik. Für die Gegenüberstellung mit Fantasy-Rollenspielen ist darunter auf Makro- und Mikrokinesik zentral – welche auch als Gestik und Mimik bekannt sind. Gestik kann im Fantasy-Rollenspiel nicht vollständig genutzt werden, da diese sich bei sitzenden Teilnehmenden auf an den Sitzplatz gebundene Armbewegungen beschränkt. Schritte, Sprünge, Neupositionierungen oder Körperkontakt sind also nicht möglich. Bei Theaterprojekten ist außerdem von einem Bühnenbild auszugehen, was im Fantasy-Rollenspiel höchstens durch Stimmung schaffende Tischdekoration vorzufinden ist. Es fehlt also der mobile und visuelle Raum, in dem sowohl in Theater als auch im Alltagsleben Gestik stattfindet.

Hervorzuheben ist darüber hinaus die vergleichsweise eher kurze Durchführungszeit einiger dramapädagogischer Techniken. Dramapädagogische Methoden reichen von kurzweiligen, im regulären Sprachunterricht integrierbaren Mikrotechniken bis hin zu wochen- oder monatelangen Projekten. Fantasy-Rollenspiele hingegen sind in ihrer authentischen Verwendungsform von einmaligen mehrstündigen Treffen einerseits, andererseits in Form von jahrelangen Kampagnen spielbar. Fast jedes größere Spielsystem verfügt über äußerst langwierige Geschichtskampagnen. Beispielhaft genannt seien für *DSA* „Die sieben Gezeichneten“ (Finn et al., 2004), worin die Abenteurer:innen am Ende dazu auserwählt werden, einen Gott zu besiegen; für *Call of Cthulhu* die „Masken des Nyarharlotep“ (DiTillio/Willis, 1989), in welcher eine globale Verschwörung verhindert werden muss; oder in *Vampire the Masquerade* „Die transsylvanischen Chroniken“ (Cambell/Rea, 2000), die sich über mehrere Jahrhunderte innerhalb der Spielwelt erstrecken. Mit einer Spannbreite von Stunden bis hin zu Jahren müssen Fantasy-Rollenspiele daher eher umfangreichen dramapädagogischen Projekten und Makrotechniken zugeordnet werden und sind nicht „zwischendurch“ einsetzbar.

Außerdem ist auf die zuvor ausgeführte Rolle der Immersion hinzuweisen, welche durch die Verformbarkeit des Charakters und dessen Gestaltungsfreiheit durch die Spielperson als besonders intensiv empfunden wird.

Schließlich ist der regelhafte Spielcharakter von Fantasy-Rollenspielen hervorzuheben. Erfolg, Misserfolg und Entwicklung der Narrative hin zum erstrebten Ziel sind nicht nur von

taktischem Denken und dramaturgischer Leistung, sondern zusätzlich von Glück abhängig, das in Form von Würfelproben in den Spielverlauf integriert ist. Zum Verhältnis unterschiedlicher Einflussfaktoren im Spiel ist daher festzuhalten:

> The game system sets the parameters of the world and the Storyteller weaves the plot. Then, the players respond based on their individual motivations. The fortune system provides the ultimate results. (Bowman 2010, S. 107)

Würfelproben können Ausarbeitung oder Durchführung eines Plans vereiteln, weshalb Anpassungsfähigkeit und Spontanität gefordert und gefördert wird. Ersichtlich wird dadurch zumindest gegenüber klassischer Theaterprojekte mit Drehbüchern ein wesentlicher Unterschied.

4 Potentiale für das Sprachenlernen

Daniau (2016) zeigt in einer Langzeitstudie, dass mithilfe von Fantasy-Rollenspielen Wissenserwerb, Rollenspielfertigkeiten, Team Building, Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung trainiert werden können. Bowman (2010, S. 82, S. 85-94) fügt dem noch auf Basis einer ausführlichen Analyse von Projekten Problemlösungskompetenz sowie das Training zwischenmenschlicher, kultureller, kognitiver und beruflicher Fertigkeiten hinzu. Aber auch Lernziele und Lernfelder, die für den Sprachunterricht klassisch sind, können bedient werden, was in den folgenden Abschnitten verdeutlicht wird. In Abschnitt 3.1. wurden Schnittstellen zwischen dramapädagogischen Makrotechniken und bisher nicht aus Perspektive der Dramapädagogik betrachteten Fantasy-Rollenspielen aufgezeigt. Zur Verdeutlichung der Verwendungsmöglichkeiten von Fantasy-Rollenspielen im Sprachunterricht werden in diesem Ansatz neben theoretischen Überlegungen nicht nur Beispiele aus der Rollenspielforschung-, sondern auch aus dramapädagogischer Arbeit mit vergleichbaren Projekten genutzt.

4.1 Sprach- und Kommunikationstraining

Fantasy-Rollenspiele werden eher zur Übung und Anwendung sprachlicher Strukturen genutzt. Dennoch ist auch die Einführung von neuen Sprachlerninhalten bei Einbettung in einen aufgabenorientierten oder Boomerang-Rahmen möglich. Unter einem Boomerang-Phasenmodell wird verstanden, dass mit der im Lernziel definierten Sprachhandlung begonnen wird, woraufhin Fehleranalyse, Übung und erneute Anwendungsphase folgen. Anfang eines solchen Modells ist in diesem Fall die Rollenspielphase. In dieser wird eine Struktur eingeführt oder durch Verwendung eines Skriptes bereits genutzt. Anschließend werden die eingeführten Inhalte sichtbar gemacht, systematisiert und geübt. Gegen Ende des Boomerang-Rahmens wird in einer späteren Phase erneut eine Rollenspielphase eingesetzt, um die nun bekannten Strukturen beim erneuten Versuch bewusst anwenden zu können. Ein Beispiel wäre das von York

(2019) eingesetzte Projekt „Kotoba Rollers“, in dem Studierende Brett- und Erzählspiele erlernen, die Spielrunden mit einem Diktiregerät aufnehmen, transkribieren, und analysieren. Auf dieser Basis können in Folgerunden für die Spiele typische Sprachhandlungen verbessert werden. Ähnlich wurde auch mit einer weiterentwickelten Form der Rollenspiel-AG des Autors verfahren: Im Rahmen eines aufgabenorientierten Ansatzes erfolgten Audioaufnahmen der Rollenspielsitzung, relevante Redeteile wurden von den Studierenden transkribiert, das Transkript ausgewertet und für die Teilnehmenden als wichtig empfundene Lerninhalte in einem Feedback-Dokument festgehalten.

Fantasy-Rollenspiele simulieren die Realität oder decken zumindest im Rahmen einer fantastischen Spielwelt Situationen ab, in denen authentische Kommunikation stattfindet. Da prinzipiell alle Situationen des realen Lebens simulierbar sind, kann somit prinzipiell eine Üb- und Anwendbarkeit aller mündlichen produktiven Kann-Beschreibungen des GER geschlussfolgert werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass Charakteren alle Handlungsmöglichkeiten zustehen, welche auch Bewohner:innen der Spielwelt durchführen können (Schmidt, 2012, S. 34) und weiterhin die Annahme besteht, dass die Spielwelt für Spielpersonen plausibel, interessant und gemäß dem Potential eines Abenteuererlebnisses gestaltet werden sollte (Wichter, 2007, S.58), ist daraus abzuleiten, dass Fantasy-Rollenspiele weitestgehend authentische Kommunikation in allen realweltlichen Kontexten simulieren können. Aus der Rollenspiel-AG: Die Charaktere müssen Ballgäste nach Informationen befragen, mit dem Zug in verschiedene Städte reisen und immer wieder Personen überzeugen, ihnen zu helfen. Darüber hinaus bietet sich auch die Übung von Hör- und Lesekompetenz an. Fantasy-Rollenspiele stützen sich auf mündliches Erzählen, das zu großen Anteilen durch die Spielleitung erfolgt. Vor allem in detektivischen Spielsystemen dienen zudem Briefe, Notizen, Tagebucheinträge, Ausschnitte aus Büchern und Emails als zentrale Hinweise, um die Geheimnisse der Quests aufzudecken. Meine Spielenden fanden in solchen Quellen unter anderem Hinweise zu weiteren Akteuren, Adressen, Informationen über das Übernatürliche und Wege, um die (Spiel-)Welt zu retten.

Ziel des dramapädagogischen Unterrichts kann das Üben von Sprachnotsituationen sein. Da durch die beschränkten Mittel erzählerischer Darstellung (vgl. Balzer, 2011, S. 36) die Komplexität einer simulierten Situation deutlich reduziert ist, bieten sich Fantasy-Rollenspiele an dieser Stelle an. Ein Scheitern bleibt dabei aufgrund der Als-ob-Situation, in der die Spielpersonen sich befinden, für diese ohne Konsequenzen.

In Bezug auf Fachwortschatz eignen sich besonders eher realistischere Fantasy-Rollenspiele wie *Cthulhu*, in dem jeder Charakter einen Beruf wählen muss. Meine Spielerinnen übernahmen unter anderem Künstlerinnen, Ärztinnen und Polizistinnen und bereiteten in Absprache mit mir notwendigen Fachwortschatz vor, nutzten diesen im Spiel und in Form einer charakterinternen Reflexion durch Tagebucheinträge und Briefe. Bei Rollenspielen, welche die

Bereiche Fantasy oder Science Fiction thematisieren, ist hingegen darauf zu achten, dass der Wortschatz nicht zu komplex und für den Alltag unbrauchbar ist. Den Spielwelten eigene Bezeichnungen für Völker, Regionen, Mythen, Fauna, Flora, Sprachen und Magie können das Verständnis des ohnehin sehr inputlastigen Fantasy-Rollenspiels erschweren.

4.2 Landeskundliche Inhalte & Interkulturelles Lernen

Auch in Bezug auf die Vermittlung landeskundlicher Inhalte und interkultureller Lernziele liefern Fantasy-Rollenspiele gewinnbringende Ansatzpunkte. Geneuss (2019, S. 78) verweist auf die Nutzung zu historischen Texten im skandinavischen Schulsystem durch LARP und zeigt mit Kolleg:innen (Geneuss et al. 2020, S. 49), wie Mittelalterkultur und landeskundliche Inhalte wie Kinderrechten im deutschen Schulsystem mit Edu-LARP-Projekten thematisiert werden können.

Vor allem bei historisch verwurzelten Tischrollenspielen wie *Call of Cthulhu* oder *World of Darkness* bieten sich weitere Verwendungsmöglichkeiten. Innerhalb meiner Fantasy-Rollenspiel-AG begegneten die Charaktere auf einer Gala einer jungen Marlene Dietrich, Künstler:innen des Dadaismus sowie bekannten Personen aus Film und Militär – und konnten auf diese Weise mit diesen in Kontakt treten. Gleichzeitig spielte das Abenteuer zur Zeit der Hyperinflation, womit die Wirtschaftskrise zu Beginn der Weimarer Republik veranschaulicht wurde. Im Verlauf des Abenteuers reisten die Charaktere nach München, in das Ruhrgebiet und in die Lüneburger Heide. Der Hitler-Ludendorff-Putsch, die Ruhrbesetzung durch Frankreich und die Verarmung des Landadels waren nur einige historische Begebenheiten, die aus Charakterperspektive erlebt werden konnten. In *Vampire the Masquerade* (Hite et al., 2020) sind die Vampire unsterblich, wodurch viele der Nicht-Spieler- oder Spielercharaktere berühmte Personen der Menschheitsgeschichte sind, die sich in Untote verwandelt haben.

Neben landeskundlichen Inhalten lassen sich auch interkulturelle Lernziele erreichen. Göksel (2019) nutzt dramapädagogische Methoden, um Tischmanieren zu thematisieren. Philips (1993, S. 9) verweist auf Projekte kurz nach dem Ende des kalten Krieges, in denen Schüler:innen amerikanische Stereotype wie Football-Spieler oder Cowboys spielen konnten. Im Rahmen zeitgenössischer Ansätze zur Kultur- und Landeskundevermittlung ist die Arbeit mit Stereotypen nicht unkritisch, aber unter der Annahme eines kulturellen Erstkontaktes womöglich ein geeigneter Einstieg vor allem dann, wenn in späteren Phasen mit Stereotypen gebrochen wird. Weiterhin lässt sich mit historischer Werbung und dessen Bedeutung arbeiten. So konnten im zuvor beschriebenen Abenteuer Charaktere auf typische Werbeplakate der Weimarer Republik stoßen, deren Inhalte dann im Anschluss oder noch während der Spielsitzung thematisiert wurden. Weiterhin könnte durch den Simulationscharakter des Spiels Ambiguitätstoleranz erfahren und eingeübt werden: das typische Verhalten der Charaktere im Rahmen

der Regeln der Ausgangskultur der Spielpersonen kann durch Nichtspieler-Charaktere sanktioniert werden, indem es zum Kommunikationsabbruch, Missverständnissen oder aggressiver Konfrontation kommt. Während die zuvor erwähnte Journalistin in „Gefrorenes Blut“ im Gespräch mit Kaisertreuen die Demokratie lobte, entschied sich die Polizistin zu monarchiefreundlichen Äußerungen, stellte ihren Charakter militärisch dar, indem sie bei anderen Militärs beobachtete Handlungen kopierte, und sprach über das Kaisertum in Korea, wodurch sie Zugang zu einer Stammtischsitzung erhielt, der anderen Charakteren verwehrt blieb.

Oft bedienen sich interkulturelle Trainings abstrakter und fiktiver Kulturen, wie anhand der häufig eingesetzten Methoden *Albatros*, *Casino der Kulturen* oder *Romulaner und Resilaner* sichtbar wird. Viele Fantasy-Rollenspiele nutzen gänzlich fiktive Welten: *DSA* spielt in der Welt Aventurien, die lose Elemente europäischer und asiatischer Kulturen vereint, aber ausdrücklich dem Fantasy-Genre zuzuordnen ist. Besonders abstraktere interkulturelle Thematiken und Konzepte können in von unserer Realität gänzlich unabhängigen Systemen aufgegriffen werden, ohne dabei reale Kulturräume überspitzt oder stereotyp darstellen zu müssen. Auch das zuvor erwähnte Ziel der Ambiguitätstoleranz lässt sich durch den Einsatz fiktiver Rollenspielkulturen womöglich noch effektiver einsetzen.

4.3 Literarische Inhalte

Geneuss et al. (2020) thematisieren außerdem griechische Mythologie und Poesie. Vor allem LARP eignet sich, um literarische Werke und Theaterstücke ‚zu betreten‘, indem dort die Rollen handelnder Charaktere übernommen werden. Einen besonderen Stellenwert nimmt hier das bereits beschriebene Projekt von Torner (2016) ein, in dem Mini-Rollenspiele zu den Kerninhalten literarischer Werke entworfen wurden.

Neben der oben erwähnten Kontaktaufnahme mit historischen Personen, zu denen auch Autor:innen zählen können (vgl. auch Schneider, 2022, S. 15), ist z.B. auch das korrekte Rezitieren eines Verses oder Gedichtes oder die korrekte Anordnung von Strophen als Losungswort oder Rätsel in ein Abenteuer integrierbar.

Darüber hinaus sind bereits einige Tischrollenspiele verfügbar, die in den Welten bekannter Literatur oder Filme spielen: *Lied von Eis und Feuer*, *Herr der Ringe*, *Harry Potter*, *Die Chroniken von Narnia* und *Starwars*, H.P. Lovecrafts Werke in *Cthulhu* oder Robert E. Howards *Conan der Barbar* in *Barbarians of Lemuria* (Washbourne, 2009). Ein gewisses Potential zur Literaturvermittlung bietet aber auch *Changeling: The Lost* von *World of Darkness* (Achilli et al., 2007). In diesem Spielsystem wird der Fokus auf Feen und Wechselbälger – mit echten Kindern ausgetauschte Feenkinder – gelegt. Dabei wird versucht, möglichst viele Märchen- und Sagengestalten aus europäischen, afrikanischen und asiatischen Mythen, Sagen und Märchen spielbar zu

machen. Somit bekommen Spielpersonen einen Einblick in eine aus Realität und Sagen verwobene Welt, können sich in dieser ausprobieren und anderen Märchen- und Sagengestalten begegnen. Weiterhin ist es möglich, die Figuren oder Handlungen literarischer Texte in Spielsysteme einzubetten und anzupassen.

5 Fazit und Ausblick

Es konnte große Menge an Schnittstellen zwischen häufig genutzten dramapädagogischen Makrotechniken und Fantasy-Rollenspielen demonstriert werden. Dennoch darf aber der Brettspielcharakter dieses Formates nicht vernachlässigt werden, damit eine möglichst gewinnbringende Verwendung im Fremdsprachenunterricht möglich ist. Während in diesem Beitrag nur allgemeine didaktische Überlegungen formuliert werden konnten, besteht Bedarf, Fantasy-Rollenspiele in konkrete Unterrichts- oder Sprachlehrmodelle zu integrieren, wie beispielsweise aufgrund vorhandener Schnittstellen einen aufgabenorientierten Unterrichtsrahmen (für einen Vergleich mit aufgabenorientiertem Lernen siehe Schneider, 2023), oder in extracurricularen Aktivitäten, wie es oft mit Theaterarbeit der Fall ist. Bekanntlich beschränkt sich die Dramapädagogik nicht nur auf größere Makroprojekte, sondern es ist ebenso möglich, mithilfe von Mikrotechniken den regulären Sprachunterricht dramapädagogisch anzureichern. Inwiefern einzelne Fantasy-Rollenspielelemente in den regulären Sprachunterricht integriert werden können – denkbar ist beispielsweise ein stark vereinfachtes Rollenspielszenario am Ende einer regulären Unterrichtssequenz anstelle einer Aufgabe – kann ein weiterer Forschungsansatz sein. Schewe (2016, S. 68) plädiert für eine Systematisierung dramapädagogischer Projekte, um „blindes Tun“ zu vermeiden. Das gleiche gilt auch für Fantasy-Rollenspiele: Erste Eindrücke und Ergebnisse aus der durchgeführten Rollenspiel-AG legen nahe, dass Bedarf nach Feedback- und sprachsensiblen Reflexionstechniken für die erbrachten sprachlichen Leistungen der Teilnehmenden besteht. In diesem Fall wünschten sich die Spielpersonen also stärkere sprachlerndidaktische Eingriffe. Für Rollenspiele und möglicherweise auch andere dramapädagogische Formate könnten Erkenntnisse aus der Forschung um Computerrollen- und Lernspiele (vgl. Nicholson, 2013) ebenfalls vielversprechend sein.

Bibliografie

Achilli, J., Carriker, J., Hartley, J., Ingham, W., McFarland, M., Schaefer, P., Snead, J., Stout, T., Wendig, C. & Woodworth, P. (2007). *Changeling: A story telling game of beautiful madness*. *World of darkness*. White Wolf Publishing.

Ameln, F. von & Kramer, J. (2007). Wirkprinzipien handlungsorientierter Beratungs- und Trainingsmethoden. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *38*(4), 389-406. https://doi.org/10.1007/s11612-007-0033-4

Arjoranta, J. (2011). Defining role-playing games as language-games. *International Journal of Role-Playing* 2(1), 3-17. http://web.archive.org/web/20211031015410/http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue2/IJRPissue2-Article1.pdf

Bader, M. (2011). Gefrorene Angst: Eine Deutschlandreise im Jahr der Hyperinflation. *Deutschland Blutige Kriege & Goldene Jahre*, 296-339.

Baldowski, P. (2017). The Cthulhu Hack. Just Crunch Games.

Balzer, M. (2011). Immersion as a prerequisite of the didactical potential of role-playing. *International Journal of Role-Playing*, *2*(1), 32-43. https://web.archive.org/web/20211031015612/http:/www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue2/IJRPissue2-Article3.pdf

Bills, N. R. & Hardy, M. J. (2019). *Shadowrun: Schnellstartregeln*. Pegasus-Spiele-GmbH.

Birnbaum, T. (2013). Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre Bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca. *Scenario, 7*(1), 40-72. https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.4

Bokhodirovna, T. O. (2020). Incorporating Role Play In English Classes Of An Intermediate Level. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, *2*(12), 62-65. https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume02Issue12-12

Bowman, S. L. (2010). *The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems and explore identity*. McFarland & Co.

Buchanan-Oliver, M. & Seo, Y. (2012). Play as co-created narrative in computer game consumption: The hero's journey in Warcraft III. *Journal of Consumer Behaviour*, *11*(6), 423-431. https://doi.org/10.1002/cb.392

Cambell, B. & Rea, N. (2000). *Transsylvanische Chroniken: Die dunkle Flut* (Bd. 1). Feder & Schwert.

Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces* (3. Aufl.). New World Library.

Cook, M., Tweet, J. & Williams, S. (2000). *Dungeons & Dragons: Player's Handbook* (3. Aufl.). Wizards of the Coast.

da Rocha, F. Q. (2018). Roll a D6: A role-playing game based approach to the EFL classroom. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, *9*(2), 535-546. https://doi.org/10.15448/2178-3640.2018.2.31960

Dagnev, I. Y. & Saykova, M. T. (2012). Cognitive approaches to analysing role-play games with reference to vocabulary building, *Scientific Works of UFT*, *LIX*, 942-946. https://web.archive.org/web/20230413022024/http://uft-plovdiv.bg/site_files/file/scienwork/scienworks_2012/docs/7-Lingvistika_frankof_obuchenie/Dagnev_I.pdf

Daniau, S. (2016). The transformative potential of role-playing games: From play skills to human skills. *Simulation & Gaming*, *47*(4), 423-444. https://doi.org/10.1177/1046878116650765

DiTillio, L. & Willis, L. (1989). *Masks of Nyarlathotep: Perilous adventures to thwart the dark god* (H.P. Lovecraft mythos ed.). Chaosium.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, *19*(3), 221-246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

Farkaš, J. (2018). *Teaching English using table-top role-playing games* [Master's Thesis]. Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek.

Flood, K. (2006). The Theatre Connection. In T. Fritzon & T. Wrigstad (Hrsg.), *Role, play, art: Collected experiences of role-playing,* (S. 35-42). Föreningen Knutpunkt, Stockholm, Sweden. http://web.archive.org/web/20230414031214/https://jeepen.org/kpbook/

Flöter, L. (2013). Welten aus Worten. Zur Funktion und Bedeutung des Erzählens im phantastischen Rollenspiel-system" The World of Darkness". *Komparatistik Online*, 22-35.

Flöter, L. (2017). Wirklich nur ein Spiel? Zum Verhältnis von Spieler und Avatar in pen-and-paper-Rollenspiel. In R. R. Schallegger & T. Faller (Hrsg.), *Fantastische Spiele: imaginäre Spielwelten und ihre soziokulturelle Bedeutung* (S. 297-316). LIT Verlag Münster.

Geneuss, K. (2019). *"Die waren ja mittendrin!": Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel EduLARP Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht* [Inauguraldissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München].

Geneuss, K., Obster, F. & Ruppert, G. (2020). “I have gained self-confidence”. Exploring the impact of the role-playing technique STARS on students in German lessons. *Scenario, 14*(1), 46-67. https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.4

Giebert, S. (2019). Drama Elements in Teaching Academic Language - a Teacher's Critical Reflection. In S. Giebert. & E. Göksel (Hrsg.). Dramapädagogik-Tage 2018. *Drama in Education Days 2018. Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 72-81). Konstanz.

Göksel, E. (2019). Building Intercultural Competence Through Process Drama. In S. Giebert. & E. Göksel (Hrsg.). Dramapädagogik-Tage 2018. *Drama in Education Days 2018. Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 96-106). Konstanz.

Hahn-Michaeli, B. (2019). Texte begehen, Texte verstehen: eine Workshop-Skizze. In S. Giebert. & E. Göksel (Hrsg.). *Dramapädagogik-Tage 2018. Drama in Education Days 2018. Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning (S. 44-51).* Konstanz.

Herbrik, R. (2011). Die kommunikative Konstruktion imaginärer Welten. Springer.

Hillenbrand, T. & Lischka, K. (2014). *Drachenväter: Die Geschichte des Rollenspiels und die Geburt der virtuellen Welt*. *Edition Octopus*. Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.

Hitchens, M. & Drachen, A. (2009). The many faces of role-playing games. *International Journal of Role-Playing*, *1*(1), 3-21. https://web.archive.org/web/20211031021018/http:/www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2009/01/hitchens_drachen_the_many_faces_of_rpgs.pdf

Hite, K., Ericsson, M., Dawkins, M., Muammar, K. & Pettersson, J. (2020). *Vampire - Die Maskerade* (Fünfte Edition). Ulisses Spiele.

KOERBER-ABE, S. (2019). Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht. *ドイツ語教育*, *23*, 55-74. https://web.archive.org/web/20211031021216/https:/www.jstage.jst.go.jp/article/deutschunerricht/23/0/23_55/_pdf

Ludewig-Rohwer, I. (2018). *Hybride textbasierte Rollenspiele im DaF-Unterricht an der University of Western Australia: Identifikation von Faktoren zur Förderung der Partizipation und des Fremdsprachenlernens im Rollenspiel* [Dissertation, The Universtiy of Western Australia, Australien].

Müller, T. (2010). Drama-Pädagogik, die:. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *UTB: Bd. 8422. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 61). Francke.

Nicholson, S. (2013). Completing the experience: Debriefing in experiential educational games. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, *11*(6), 27-31. http://web.archive.org/web/20220121073336/http://www.iiisci.org/journal/pdv/sci/pdfs/ieb576th.pdf

Petersen, S., Herber, K., Willis, J., Fricker, P., Mason, M. & Gill, H. (2019). *Cthulhu: Regelwerk für Spieler* (7. Aufl.). Pegasus Spiele GmbH.

Petersen, S. & Willis, J. (Hrsg.). (2011). *Cthulhu: Spieler-Handbuch* (3. Aufl.). Pegasus-Spiele.

Petersen, S. & Willis, L. (Hrsg.). (2012). *Cthulhu: Spielleiterhandbuch* (3. Aufl.). Pegasus Spiele GmbH.

Pfeiffer, R. (2000). Das Rollenspiel als interaktive Erzählform: ein neuartiges Genre der Literatur [Magisterarbeit]. Universität Wuppertal.

Philips, B. D. (1993). Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom. In *Interactive Dramas (S.1-19)*. https://web.archive.org/web/20211031060053/http:/www.interactivedramas.info/papers/phillipsrpgclass.pdf

Römer, T. (Hrsg.). (2007). *Das schwarze Auge: Aventurien*. *Wege der Helden: Generierungsregeln für alle aventurischen Helden; basierend auf den Generierungsbänden Aventurische Helden, Aventurische Zauberer und Aventurische Götterdiener*. Ulisses Spiele.

Sinisi, B. (2009). Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit. *Scenario, 3*(2), 22-46. https://doi.org/10.33178/scenario.3.2.3

Schewe, M. (2016). Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik: Ergänzt durch Vorschläge zum 'begrifflichen Handeln'. In A. Betz, C. Schuttkowski, L. Stark & A.-K. Wilms (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren: Ansätze für den Sprachunterricht* (S. 63-77). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Schmidt, D. N. (2012). Zwischen Simulation und Narration: Theorie des Fantasy-Rollenspiels; mit einer Analyse der Spielsysteme Das Schwarze Auge, Shadowrun und HP Lovecraft's Cthulhu. Lang.

Schneider, C. (2022). Gemeinsam erzählen, gemeinsam erfahren: Narration im Pen-&-Paper-Rollenspiel. *DaF-Szene Korea, 55*, 3-17. http://web.archive.org/web/20230414041327/https:/lvk-info.org/wp-content/uploads/2022/12/DaF-Szene-Korea-55_WEB.pdf

Schneider, C. (2023). On the similarities of slaying dragons and ordering food: A proposition for using a task-based language learning approach for tabletop role-playing games. *Ludic Language Pedagogy, 5*, 1-22. http://dx.doi.org/10.55853/llp_V5Art2

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, *17*(1), 38-62. https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language teaching*, *36*(1), 1-14. https://doi.org/10.1017/S026144480200188X

Surkamp, C. (2016). Nonverbale Kommunikationsfähigkeit im Fremdpsrachenunterricht fördern: Dramapädagogische Methoden für den Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht. In A. Betz, C. Schuttkowski, L. Stark & A.-K. Wilms (Hrsg.), *Sprache durch Dramapäagogik handelnd erfahren: Ansätze für den Sprachunterricht* (S. 23-46). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Torner, E. (2016). Teaching German literature through larp: A proposition. *International Journal of Role-Playing*, *6*, 55-59. http://web.archive.org/web/20230414034121/http://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2016/12/IJRP-6-Torner.pdf

Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. *Schwerpunkt Unterrichtspraxis*. Orell Füssli.

Ulrich, J. (2017). Interaktive Plotstrukturen in Rollenspielen. *Handbücher des Drachen - Rollenspiel-Essays* (S. 41-52). Ulisses Spiele GmbH.

Ulrich, J. (2019). Spielebenen und Spielstile. *Handbücher des Drachen - Rollenspiel-Essays 2*. Ulisses Spiele GmbH, 109-121.

Washbourne, S. (2009). *Barbarians of Lemuria: Sword & Sorcery Role-playing Game: Legendary Edition*. Non Basic Stock Line.

Wäsch, D. (2009). *Spielleiten: Vorbereitung und Durchführung von Erzähl- und Rollenspielen; ein Leitfaden für Spielleiter*. Pro-Indie. Prometheus-Games-Verlag.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52-62.

Wittal-Düerkop, T. (2019). Lehren, Lernen, Handeln - Potentiale und Anwendungsfelder der Dramapädagogik im Sprachunterricht. In S. Giebert. & E. Göksel (Hrsg.). Dramapädagogik-Tage 2018. *Drama in Education Days 2018. Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 12-22). Konstanz.

York, J. (2019). “Kotoba Rollers” walkthrough: Board games, TBLT, and player progression in a university EFL class-room. *Ludic Language Pedagogy, 1*, 58-114. https://doi.org/10.55853/llp_v1Wt1