

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Studiengang Bachelor Soziale Arbeit

Soziale Arbeit mit Stift, Papier und Würfel
Einsatzmöglichkeiten von Pen&Paper-Rollenspiel als
alternative Rollenspielform in der Gruppenarbeit

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 17.12.2021

Vorgelegt von: Simon Schorneck

[REDACTED]

[REDACTED]

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Bettina Radeiski

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Peter Tiedeken

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	2
2	(Rollen-)Spiel und (Rollen) spielen – Klärung grundsätzlicher Begriffe	3
2.1	Was kennzeichnet ein Spiel?.....	4
2.2	Die Funktion des Spielens für den Menschen.....	7
2.3	Der Begriff der (sozialen) Rolle.....	9
2.4	Was versteht man unter Rollenspiel?.....	12
3	Rollenspiel als didaktisches Mittel in der psychosozialen Arbeit.....	14
3.1	Formen und Ablauf des Rollenspiels im didaktischen Einsatz.....	14
3.2	Ziele des Rollenspiels im didaktischen Einsatz.....	16
3.2.1	Ziele im kognitiven Bereich.....	17
3.2.2	Ziele im affektiven Bereich.....	19
3.2.3	Ziele im sozialen Bereich.....	23
4	Pen&Paper-Rollenspiel.....	27
4.1	Was ist Pen&Paper-Rollenspiel?.....	27
4.1.1	Entstehung und Unterschiede zu anderen Spielformen.....	28
4.1.2	Spielelemente.....	30
4.1.3	Spielablauf und Spielziel.....	34
4.2	Funktionen des Pen&Paper-Rollenspiels für die Spielenden.....	36
4.2.1	Funktionen im kognitiven Bereich.....	36
4.2.2	Funktionen im affektiven Bereich.....	39
4.2.3	Funktionen im sozialen Bereich.....	42
5	Einsatzmöglichkeiten von Pen&Paper-Rollenspiel in der Sozialen Arbeit.....	45
5.1	Funktioneller Vergleich zwischen didaktischem Rollenspiel und Pen&Paper-Rollenspiel.....	45
5.1.1	Stärken des Pen&Paper-Rollenspiels	47
5.1.2	Schwierigkeiten und Grenzen des Pen&Paper-Rollenspiels.....	53
5.2	Passende Arbeitsfelder innerhalb der Sozialen Arbeit.....	58
6	Fazit.....	64
	Literaturverzeichnis.....	66

1 Einleitung

Die längste Zeit seiner Existenz ist das Pen&Paper-Rollenspiel von Außenstehenden meist belächelt, teils gar aufgrund angeblicher (meist nicht zu belegender) schädlicher Einflüsse angefeindet worden. Dies änderte sich schleichend und spätestens seit Mitte der 2000er Jahre, mit Erfolgsserien wie The Big Bang Theory oder Stranger Things, deren Protagonist*innen Dungeons&Dragons spielen sowie Prominenten, welche ihre Spiele-Runden live im Internet übertragen und in Interviews davon schwärmen, ist diese Form des Rollenspiels in der breiteren Wahrnehmung angekommen. Zwar ist es immer noch lange nicht so als Mainstream-Hobby verankert wie sein verwandtes Computerspiel-Pendant, aber es gibt inzwischen in fast allen Altersgruppen Pen&Paper-Rollenspielgruppen. Schon weitaus länger etabliert sind verschiedene didaktische Rollenspielformen wie zum Beispiel das Psychodrama, das Improvisationstheater oder das Märchenspiel in der pädagogischen und psychotherapeutischen Arbeit. Diese werden dabei je nach Zielsetzung beispielsweise als Methode zur Verbesserung des psychischen Wohlbefindens, zur Persönlichkeitsentwicklung oder zum Verhaltenstraining eingesetzt.

Angesichts der eingangs beschriebenen Entwicklung liegt die Überlegung nahe, ob es nicht Anknüpfungspunkte gibt zwischen der Freizeitgestaltung des Pen&Paper-Rollenspiels und den Rollenspielformen, welche in bestimmten professionell-beruflichen Kontexten mit didaktischem Anspruch eingesetzt werden. Spezieller gedacht: Könnte es fruchtbar sein, ein eher dem privaten Bereich zugeordnetes Spiel als alternative Rollenspielform in Angeboten der psychosozialen Hilfe einzusetzen, wie sie zum Beispiel die Soziale Arbeit in verschiedener Form beinhaltet? Ließen sich eventuell Ziele sozialarbeiterischer Angebote auch mittels des Pen&Paper-Rollenspiels erreichen oder zumindest unterstützen? Bisherige Forschungen in dieser Richtung sind nicht besonders zahlreich und zielen vorrangig auf die Arbeit im Kinder- und Jugendbereich. Dies liegt vermutlich einerseits daran, dass die Spielpädagogik primär diesem Bereich zugeordnet wird und andererseits daran, dass der Kern der Pen&Paper-Spielerschaft lange Zeit aus Adoleszenten bestand. Demgegenüber soll in dieser Arbeit der Fokus initial weiter gesetzt werden und zunächst alle Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit als potentielle Einsatzfelder im Blick behalten

werden.

Um die eingangs aufgeworfenen Fragen zu beantworten soll in den folgenden Untersuchungen zunächst kurz umrissen werden, was ein Spiel ist und welche Funktion das Spielen allgemein für den Menschen hat, bevor nach einer kurzen Eingrenzung des Rollenverständnisses der Begriff des Rollenspiels näher erklärt wird. Sodann soll aufgezeigt werden, mit welchen Zielen Rollenspiele als didaktisches Mittel in der psychosozialen Arbeit eingesetzt werden. Das anschließende Kapitel legt dann zunächst dar, was Pen&Paper-Rollenspiel ist und wie es abläuft, um danach zu illustrieren, was Spielende daran reizt beziehungsweise welche Funktionen es für sie erfüllen kann. Zu guter Letzt sollen die intendierten Ziele der professionell etablierten Rollenspielformen in Vergleich gesetzt werden mit den herausgearbeiteten Funktionen, welche das Pen&Paper-Rollenspiel für die Spielenden haben kann sowie den Möglichkeiten, welche es ihnen eröffnen kann. Anhand der potentiellen Schnittmenge und/oder der Unterschiede sollen sich ergebende Stärken und Grenzen des Pen&Paper-Rollenspiels identifiziert werden, um daraus denkbare Arbeitsfelder für dessen Einsatz in der Sozialen Arbeit abzuleiten. Dabei interessiert besonders, ob sich diese Rollenspielform eventuell für ein Einsatzgebiet anbietet, welches die etablierten Rollenspielformen funktional nicht oder nur unzureichend fokussieren beziehungsweise in denen sie aus anderen Gründen kaum eingesetzt werden.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird „Pen&Paper-Rollenspiel“ meist mit „P&P“ abgekürzt. Demgegenüber werden verschiedene im pädagogischen, sozialarbeiterischen und (psycho-)therapeutischen Kontext eingesetzte Rollenspielformen größtenteils unter „didaktisches Rollenspiel“ subsumiert.

2 (Rollen-)Spiel und (Rollen) spielen – Klärung grundsätzlicher Begriffe

Im Rahmen dieser Arbeit ist eine umfassende Aufarbeitung der anthropologischen Dimension des Spiel(en)s weder möglich noch sinnvoll. Stattdessen seien einführend einige kurze Schlaglichter aus der Fachliteratur angeführt, um die grundsätzliche Wichtigkeit des Spielens für den Menschen herauszustellen.

Der niederländische Ludologe Johan Huizinga stellt die Treibkraft des Spiels für die

menschliche Kulturentwicklung heraus und charakterisiert sie folgendermaßen:

„Spielender Wetteifer als Gesellschaftsimpuls, älter als die Kultur selbst, erfüllte von jeher das Leben und brachte die Formen der archaischen Kultur wie Hefe zum Wachsen. [...] Die Folgerung muss sein: Kultur in ihren ursprünglichen Phasen wird gespielt. Sie entspringt nicht aus Spiel, wie eine lebende Frucht sich von ihrem Mutterleibe löst, sie entfaltet sich in Spiel und als Spiel“ (Huizinga 2006, 189).

Roger Schaller fasst treffend die von Huizinga aufgefächerten Bereiche zusammen, in welchen diese Beeinflussung wirkt:

„Musik und Tanz ist Spiel. Die Dichtkunst wurde im Spiel geboren und erhielt immerfort aus Spielformen ihre beste Nahrung. Religion und Kunst entfalten sich in heiligen Spielen. Auch die sozialen Konventionen, die Anstandsregeln, die Rituale der Konfliktverarbeitung, Kampfregeln und Rechtssprechung wurden im Spiel begründet und geformt“ (Schaller 2001, 94).

Weiterhin weist er an gleicher Stelle auf Spielen als lebensnotwendige und konstitutive Form des Lernens und Wissenserwerbs hin. Diesbezüglich ist für Zacharias das Spiel in einem weiten Verständnis gar „eine, eigentlich die zentrale, Form von Selbstbildung, Identitätskonstitution und symbolischem Weltbezug in größtmöglicher individueller Freiheit“ (Zacharias 2011, 33).

2.1 Was kennzeichnet ein Spiel?

Wie aber lässt sich Spiel(en) genau definieren? Wodurch wird es charakterisiert und was beinhaltet es? Verschiedene Umschreibungen versuchen diese Fragen möglichst allgemeingültig zu beantworten.

Der Duden definiert Spiel als „Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird“ (Bibliographisches Institut GmbH 2021a). Es würde also vorrangig um des Spielprozesses an sich gespielt, nicht das Ergebnis, sondern der Ablauf und die Tätigkeit selbst seien am interessantesten, wie auch Huizinga ausführt:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“ (Huizinga 2006, 37).

Dieses Bewusstsein der Unterschiedlichkeit des Spiels zum normalen Leben bedeu-

te auch, dass die Folgen von Spielhandlungen meist nicht wirklich passierten, sondern für die Zeit des Spielens nur angenommen würden. Es erfolge also ein so tun als ob, ermöglicht durch das bewusste ignorieren ebenjener Unterschiedlichkeit (vgl. u. a. Kathe 1986, Kap. 1).

Anhand obiger Ausführungen lassen sich schon wesentliche Grundzüge erkennen. Zusammenfassend legt Andrea Winter dar, dass es in einer Vielzahl moderner theoretischer Arbeiten einige Kernmerkmale des Spiels gäbe, welche übergreifend in ähnlicher Form genannt würden. Dies seien im Wesentlichen folgende:

- „positiver Affekt, Freude
- Freiwilligkeit, Selbstkontrolle, intrinsische Motivation
- Aktivität, Engagement
- Flexibilität, Variation
- Prozessorientierung
- Quasi-Realität [Als-ob-Realität, Wechsel des Realitätsbezugs, Anm. AW]“ (Winter 2011, 15)

Ausgehend von diesen allgemeinsten Spiel-Elementen kann weiter präzisiert werden. Konstantinidis/Kopp und andere ergänzen (vor allem für Regel- und Leistungsspiele, aber nicht nur für diese) die Elemente der Zielorientierung sowie des unprädictierbaren Ausgangs. Das heißt, es wird ein vom vorherigen Zustand verschiedener Ideal-Ausgang eines Spiels angestrebt, dieser Ausgang muss aber nicht zwingend so eintreten wie intendiert. Wichtig ist weiterhin, dass Spiele oftmals als soziale Tätigkeit von mehreren Personen ausgeführt werden (vgl. Konstantinidis/Kopp 2014, 101 f.). Laut Zacharias nutzt das Spiel einen realen, sinnlich-materiellen Raum und reichert ihn an „mit Fiktionen bzw. veränderbaren Vereinbarungen wie Rollen, Regeln, Aufgaben, Assoziationen, Symbolen, Wettbewerben, Gefahren und Kommunikationselementen“ (Zacharias 2011, 30). Es ermöglicht „freies Handeln innerhalb eines freiwillig definierten Regelsystems und verbindet Spaß und Spannung, Lust und Leistung, Emotionen und Erlebnisse mit Veränderbarkeit und Wiederholbarkeit im Medium des Symbolischen“ (ebd., 34).

Bei alledem kommt dem Spiel, wie eingangs bereits angedeutet, speziell aus Sicht der Entwicklungspsychologie und Pädagogik eine wichtige Rolle beim (oft beiläufigen und unintendierten) Lernen und der Sozialisation zu. Da das Spiel an sich, wie oben bereits erläutert, meist eine Tätigkeit zwar mit Wirkung, aber ohne subjektiv bewusste

Ziele ist, werden diese oft von außen vorgegeben. Dies kann mit didaktischen Intentionen geschehen, zum Beispiel durch Pädagog*innen, Institutionen oder die Gesellschaft. Aber auch spielende Individuen und Gruppen können sich Spielziele setzen, wie es beispielsweise in Wettbewerbsspielen oder Gesellschaftsspielen geschieht.

Vorstehende Ausführungen vermitteln zwar ein Bild, sind intendiert aber wenig konkret, wodurch es schwer bleibt, sich für den Einzelfall etwas Plastisches unter Spiel(en) vorzustellen. Somit zeigen sie, dass sich der Begriff des Spiels und die Tätigkeit des Spielens aufgrund der Vielzahl von Ausprägungen nicht in einer Definition klar umreißen lassen. Daher erfolgt in der wissenschaftlichen Betrachtung vielfach die Beschreibung und Eingrenzung verschiedener Spielformen anhand jeweils spezifischer Merkmale, um sich im Weiteren dann genauer mit einer dieser Unterformen auseinander zu setzen. Nach Andrea Winter lässt sich die große Vielfalt hinsichtlich der Handlungen und Erfahrungen, welche mit dem Begriff „Spielen“ verbunden sind, je nach konkreter Situation durch vier Grundfragen präzisieren: „WAS wird gespielt, also welche Spielformen und Inhalte werden ausgewählt? [...] WER spielt, also von welcher Spielerzielgruppe gehen wir aus? [...] WIE wird gespielt? Wird alleine oder mit anderen gespielt? WO wird gespielt?“ (Winter 2011, 14) Ausgehend von der nun schon wesentlich genauer eingegrenzten Ebene, welche durch diese Grundfragen umrissen würde, ließe sich dann weiter konkretisieren.

Dies tun zahlreiche Autor*innen folgerichtig, um im Ergebnis zur Abgrenzung verschiedener Spielformen zu kommen. Je nach Blickwinkel der Autor*innen unterscheiden, ergänzen oder doppeln sich die so definierten Unterformen. So entwickelt Scheuerl beispielsweise die Kategorien der Bewegungsspiele, Leistungsspiele, darstellende Spiele und (er-)schaffende Spiele (vgl. Scheuerl 1973, 142 ff.). Heimlich hingegen unterscheidet zwischen Explorationsspiel, Phantasiespiel, Rollenspiel, Konstruktionsspiel und Regelspiel, wobei all diese Spielformen aufeinander aufbauen (vgl. Heimlich 2015, 33 ff.). Exemplarisch seien hier die Spielformen nach Oerter ein wenig genauer ausgeführt. Dieser blickt vorrangig aus einer entwicklungspsychologischen Sicht auf das Spiel und dessen Bedeutung für das Lernen bei Kindern. Die Reihenfolge der Spielkategorien folge daher einer alterstypischen Entwicklung. Ihren Beginn nehmen diese mit *sensomotorischen Spielen*, das heißt regelmäßigem Wiederholen von Bewegungen, taktilen, auditiven und visuellen Reizen (auch von Au-

ßenstehenden initiiert, zum Beispiel „Guck-guck“- oder „Hoppe-Reiter“- Spiel), später ergänzt durch Konstruktionsspiele und Explorationsverhalten. Spielziel seien Wahrnehmungs- und Reaktionstraining sowie basale Erfahrungsgewinne. Die nächste Stufe seien *Als-ob-Spiele* (oder auch Symbol- und Fiktionsspiele), welche eine Realitätssimulation durch Ausführung einer symbolischen Handlung betrieben, jedoch ohne dass dabei eine Rollenübernahme erfolge (beispielsweise einer Puppe einen flaschenähnlichen Gegenstand als Fläschchen anbieten). Hierdurch vollziehe sich eine weitere kognitive Entwicklung durch Einüben und Merken von beobachteten Handlungen („learning-by-doing“) sowie der Beginn der Herausbildung einer Ich-Identität durch das Erkennen von eigenen und fremden Gefühlen in Handlungen. Aus den Als-ob-Spielen entwickelten sich schließlich *Rollenspiele* als eine Art doppelt simulierte Symbolspiele, wo zum Beispiel ein Kind einen Elternteil spiele und dieser wiederum im Gegenzug das Kind. Rollenspiele seien komplexe soziale Fiktionsspiele, welche einerseits bereits ein Vorwissen um gewisse Rolleninhalte und soziokulturelle Regeln benötigten, andererseits aber neues Wissen um Regeln menschlichen Zusammenlebens sowie gesellschaftliche Rollenerwartungen vermittelten. Auf einem ähnlichen kognitiven Niveau anzusiedeln seien die *Regelspiele* (zumindest deren komplexere Formen). Die Spielpartner*innen interagierten dabei mit Spielobjekten (Ball, Spielbrett, Würfel etc.) nach festgelegten Regeln. Dies könne die Lebensbewältigung im sozio-kulturellen Kontext unterstützen, indem im Spiel realweltliche Anforderungen risikoarm modelliert werden könnten. Beispiele hierfür seien etwa Wettkampfspiele als Modell für gesellschaftliche Leistungskonkurrenz oder Strategiespiele als Training für Disziplin und komplexe Entscheidungen (vgl. Oerter 1999, 93 ff.).

2.2 Die Funktion des Spielens für den Menschen

Nachdem nun bereits etwas zur allgemeinen anthropologischen Wichtigkeit und zu zentralen Charakteristika des Spielens gesagt worden ist, stellt sich die Frage des „Warum“? Genauer formuliert: Warum spielt der Mensch beziehungsweise welche Funktionen kann spielen für den Menschen erfüllen? Trotz der großen Bedeutsamkeit dieser Frage für die vorliegende Arbeit sollen Antworten an dieser Stelle lediglich sehr zusammenfassend gegeben werden. Dies dient der Vermeidung von Redundanz, da in Kapitel 3 und 4 jeweils genauer auf die spezifischen Funktionen des di-

daktischen und P&P-Rollenspiels eingegangen wird. Dennoch sollte eine einleitende Übersicht der wichtigsten Kernfunktionen, welche die meisten Spielformen teilen, auf die Detaillierung der kommenden Kapitel vorbereiten und somit dem weiteren Lesefluss dienlich sein.

Der augenscheinlichste und grundlegendste Zweck des Spielens besteht darin, den Spielenden *Freude* zu bereiten und ihrer *Unterhaltung* zu dienen (vgl. u. a. Winter 2011, 15). Neben der Erzeugung von positiven Emotionen kann Spielen aber auch eine *psychische Entlastungsfunktion* haben, etwa als Ausgleich zu alltäglichen Pflichten oder als Moment der Befreiung von gesellschaftlichem Druck und Zwängen. Für das affektive und intellektuelle Gleichgewicht – speziell von Kindern, aber nicht nur ihnen – sei es wichtig, über einen Tätigkeitsbereich zu verfügen, „dessen Motivation nicht die Anpassung an das Wirkliche, sondern im Gegenteil die Anpassung des Wirklichen an das Ich ist, ohne Zwang und Sanktionen“ (Piaget/Inhelder 1976, 68). Zahlreiche Autoren legen dar, dass Spieltätigkeiten, speziell im Kindes- und Jugendalter, eine zentrale *Grundlage der sensomotorischen, psychischen, kognitiven und sozialen Entwicklung sowie der Wissensaneignung* bilden (vgl. u. a. Heimlich 2015, 62). Viele der derart wichtigen Funktionen bleiben auch im Erwachsenenalter in ähnlicher Form relevant. So kann das Spielen der *Schulung des Denkvermögens* dienen, Möglichkeiten zum *Gewinnen von Erfahrungen* bieten und bei der *Entwicklung eines kreativen Problemlösungs-Denkens* helfen (vgl. u. a. Sennenfelder 2015, 8). Verschiedene Spielformen bieten Gelegenheiten zur *Erweiterung des eigenen Möglichkeitsraumes* oder gar der *fiktiven Wunscherfüllung*, indem sie das Ausprobieren von realweltlich nicht Möglichem gestatten und Experimente ohne realweltliche Konsequenzen erlauben (vgl. u. a. Konstantinidis/Kopp 2014, 158). Durch ein vergleichsweise *höheres Maß an Kontrolle* über Spielabläufe und -inhalte ist ein *Erleben von Selbstwirksamkeit* oft einfacher und unmittelbarer möglich als in der Realität (vgl. u. a. Kathe 1986, Kap. 3.4). Da Spielen zudem häufig ein soziales Phänomen ist, also nicht nur alleine, sondern mit anderen zusammen betrieben wird, ergeben sich weitere Funktionen. So schafft gemeinsames Spielen einen sozialen Raum, innerhalb dessen menschliche Beziehungsgeflechte entstehen. Dies kann zu einer *Gruppe mit gestärktem Zusammenhalt* durch eine im Spiel *gelungene Gemeinschaft* führen (vgl. u. a. Schmid-Wiedersheim 1999, 10 ff.). Darüber hinaus fördert die Interaktion die *Iden-*

titätsentwicklung der Einzelnen, da Spiele in einer Gruppe (wenn auch in unterschiedlichem Maße) nach Selbstdarstellung, -behauptung und -begrenzung sowie der Reflexion verschiedener Rollen verlangen. Gleichmaßen durch Gruppen-Interaktion gefördert werden kann außerdem der *Ausbau weiterer sozialer Kompetenzen* wie Empathie und Kooperationsfähigkeit (vgl. u. a. Stein 2009, 16 f.). All dies ist eine potentielle Hilfe beim *Erwerb von gesellschaftlich geforderten Kompetenzen* wie Rollen- und Regelfähigkeit samt eines breiten und angemessenen Verhaltensrepertoires (vgl. u. a. Schmid-Wiedersheim 1999, 11 f.).

Zuträglich ist den oben beschriebenen Lern-, Entwicklungs- und Regulationsprozessen zudem, dass sie im Spiel häufig beiläufig und unbewusst geschehen, während die Spielenden sich in einem wohltuenden *Zustand des Fließens* befinden, welcher weitgehend frei von externem Erwartungs- und Erfolgsdruck ist. Kohring et al. beschreiben das Erleben dieses sogenannten Flow folgendermaßen:

„Stimmt das Verhältnis von Herausforderungen, Belohnungen und Erfolgserlebnissen, tauchen Spieler*innen in die Spielwelt ein und erleben ein sog. Flow-Erlebnis, ein positives emotionales Erleben, beim und durch das Spielen. In einem Flow-Erlebnis begegnet eine Person vor ihr liegenden Herausforderungen mit Einsatz der eigenen Fähigkeiten und wird bei Erfolg für die Leistung belohnt. Stimmt das Mischungsverhältnis zwischen Herausforderung, eigenem Können und Belohnung, steigt die Motivation und die nächste Aufgabe wird in Angriff genommen, um das Flow-Erleben aufrechtzuerhalten“ (Kohring et al. 2019, 95).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Spielen die *Befriedigung von zahlreichen Bedürfnissen* wie Sicherheit, Soziale Beziehungen, Selbstbestimmtheit, Selbstverwirklichung, persönliche Fortentwicklung, Macht und Geltung unterstützen kann.

Nicht jede Art von Spiel erfüllt alle diese Funktionen, es gibt jedoch Spielformen, welche in besonderem Maße dazu geeignet scheinen, auf vielen der oben genannten Funktionsebenen wirksam zu sein. Eine davon ist das Rollenspiel, weshalb es in dieser Arbeit fokussiert wird. Nach einem kurzen Exkurs zur Eingrenzung des Rollenbegriffs wird im darauf folgenden Unterkapitel zunächst die Spielform des Rollenspiels allgemein erläutert, bevor dessen didaktischer Einsatz und die spezielle Form des P&P in den folgenden Kapiteln beleuchtet werden.

2.3 Der Begriff der (sozialen) Rolle

Angesichts seiner Wichtigkeit für das Nachfolgende ist an dieser Stelle eine Eingren-

zung des Begriffs „Rolle“ im Kontext der individuellen sozialen Entwicklung angebracht. Da dessen differenzierte Betrachtung Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Theorien und Forschungen ist, würden allzu detaillierte Ausführungen dazu leicht den Umfang einer eigenen Arbeit einnehmen. Daher fällt die Erläuterung so verdichtet wie möglich und mit Fokus auf das für vorliegende Arbeit Wichtige aus.

Mit Bezug auf Parsons fasst Tillmann zusammen, dass Individuen innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Subsysteme in unterschiedlicher Art und Weise handeln und dieses Handeln sich an vorgegebenen Erwartungen orientiere, so dass es einen kalkulierbaren Charakter erhalte. Dabei agierten Menschen jeweils nur mit einem Teil ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse, andere würden ausgeklammert, kämen dafür aber in anderen Feldern zum Tragen (zum Beispiel Handeln am Arbeitsplatz gegenüber dem in der Familie). Handelnde seien also in verschiedene gesellschaftliche Subsysteme eingebunden, welche ihnen stets nur bestimmte Ausschnitte ihres Handelns abverlangten. Ein derartiger Ausschnitt werde als (soziale) Rolle bezeichnet (vgl. Tillmann 2010, 148). Soziale Rollen sind also vor allem bei der und für die Interaktion zwischen Individuen, Institutionen und Gesellschaftssystemen relevant. Sie sind „verschiedene Muster von Handlungsabläufen, die in einer sozialen Interaktion von den Partnern als organisiert und zielgerichtet wahrgenommen werden“ (Schaller 2001, 55). Derlei standardisierte Rollenmuster dienen dazu, Gestalt und Ordnung in die soziale Welt zu bringen, indem sie mehr oder weniger stark normierte Erwartungen an das Rollenverhalten vorgeben. Weicht ein Individuum situativ stark von einem Rollenmuster samt den damit verbundenen Erwartungen ab, so wird sein Rollenverhalten von den anderen Interaktionspartner*innen wahrscheinlich nicht als solches erkannt beziehungsweise erscheint als inadäquat (vgl. ebd, 57 ff.). Eine dauerhafte Unfähigkeit zu gelingendem Rollenverhalten kann eine erhebliche Barriere in der sozialen Interaktionsfähigkeit und damit auch der individuellen Sozialisation und Entwicklung darstellen, da in der wissenschaftlichen Betrachtung fast einhellig betont wird, dass Menschen sich in so gut wie jeder Situation in einer Rolle befänden. Rolleneinnahme, -darstellung und -ausformung gehöre somit zum Grundcharakter des Menschen und beeinflusse in großem Maße dessen vielschichtige Identität, wie Schaller in einer Zwiebelmetapher verdeutlicht: „Rollen sind verschiedene Facetten eines Menschen, die sich ergänzen und ein Ganzes ausmachen. Jede Schale der

Zwiebel ist Teil der Zwiebel, so ist auch jede Rolle, die ich ausübe, Teil meiner Persönlichkeit“ (ebd., 56).

Die Entwicklungsschritte, innerhalb derer der Mensch sich Rollen aneignet, ausformt und nutzt sowie die dafür nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in diversen Theorien aus unterschiedlichen Blickwinkeln ergänzt. Am einflussreichsten sind dabei interaktionistische Theorien, die vor allem auf Kategorien des von George H. Mead entworfenen Symbolischen Interaktionismus zurückgreifen, welche unter anderem von Erving Goffman, Jürgen Habermas und Lothar Krappmann weiterentwickelt wurden. Grundsachverhalt ist die Interaktion, also ein wechselseitiges Aufeinander-Bezugnehmen der Akteure unter Antizipieren der Erwartungen und des Verhaltens des jeweils anderen sowie der Darstellung der eigenen Identität. Rollen basieren also nicht nur auf extern festgelegten Anforderungen, sondern werden im Kommunikationsprozess zwischen Subjekten ausgehandelt und individuell gestaltet. Voraussetzung für das Funktionieren dieses Prozesses ist die Fähigkeit der Kommunikationspartner*innen zum „role-taking“ und „role-making“. *Role-taking* bedeutet, dass sich Ego in die Rolle von Alter versetzen kann, also die Perspektive des Gegenüber eingenommen werden kann und dessen Erwartungen nachvollzogen werden können. Ego kann sich daraufhin beim *role-making* entscheiden, inwieweit er die ihm von Alter zugedachte Rolle erfüllen möchte beziehungsweise inwieweit sie mit eigener Ausgestaltung verändert werden soll. Alter muss nun seinerseits auf dieses role-making von Ego reagieren (vgl. Tillmann 2010, 170 ff.). Damit dieser Prozess überhaupt gelingen kann, müssen die Beteiligten einige *Grundqualifikationen* mitbringen. Damit die Verständigung möglich wird, muss ein *gemeinsames Symbolsystem* (meist die Sprache) geteilt werden. Außerdem müssen die Partner*innen die kognitive *Fähigkeit zur Empathie* besitzen, ohne die ein role-taking nicht möglich ist. Darüber hinaus müssen bei dem*der Einzelnen *Frustrationstoleranz* (zum Fortsetzen der Interaktion trotz geringer eigener Bedürfnisbefriedigung), *Ambiguitätstoleranz* (zum Aushalten von Unklarheiten und Ambivalenzen) und *Rollendistanz* (zur kritischen Reflexion von Rollen) in ausreichendem Maße entwickelt sein (vgl. ebd., 176 ff.). Alle vorstehend beschriebenen Kompetenzen sind gleichzeitig zentral für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung. Für diese ist es nötig, dass der*die Einzelne sich im Kommunikationsprozess mit den Augen der Anderen zu sehen vermag, um auf diese Weise

das Bild von sich selbst reflektieren und justieren zu können (vgl. ebd., 174). Weitere Beiträge zu den Modalitäten des Rollenerwerbs stammen beispielsweise aus der Lerntheorie und der Kognitionspsychologie. Erstere beschreibt unter anderem mittels des von Albert Bandura ausgearbeiteten Konzepts des Modelllernens, wie komplexe menschliche Verhaltensweisen durch das Beobachten und Nachahmen von anderen Menschen gelernt werden (vgl. Tillmann 2010, 101 ff.). Zweitere geht auf Jean Piaget zurück, welcher erläutert, wie der Mensch in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt per sogenannter Äquilibration seine kognitiven Strukturen weiterentwickelt und dabei vier aufeinander aufbauende Stufen durchläuft. Etwa ab Erreichen der dritten Stufe (mit circa 6-7 Jahren) ist ein Kind erstmalig in der Lage, in Gesprächen die Perspektive von anderen zu übernehmen, was (wie vorstehend erläutert) eine Voraussetzung für die Rollenübernahme ist (vgl. ebd, 112 ff.).

Das genannte Wissen um die Bedeutung von sozialen Rollen beziehungsweise die Tatsache, dass der Mensch verschiedene Rollen in verschiedenen Kontexten verkörpere und jederzeit in einer Rolle agiere (ein Nicht-Rollenhandeln sei nicht möglich), ist für Schaller ein zentrales Grundverständnis zum Rollenspiel (vgl. Schaller 2001, 60).

2.4 Was versteht man unter Rollenspiel?

Der Duden definiert Rollenspiel ebenso spärlich wie treffend als „spielerisch nachgeahmtes Rollenverhalten“ (Bibliographisches Institut GmbH 2021b). Im Kern beinhaltet diese Definition bereits den wichtigsten Unterschied zwischen alltäglichem Handeln in bestimmten Rollen und dem Rollenspiel. Letzteres beinhaltet nämlich eine simulierte Situation, ein „So tun als ob“. Folglich bezeichnet man als Rollenspiel

„eine Gruppenaktivität, in der eine oder mehrere Personen in einer klar umschriebenen, simulierten Situation Rollen spielen, die für sie gewohnt oder ungewohnt sind oder eine Gruppenaktivität, in der sie ihnen vertraute Rollen spielen, dies aber in einer ihnen ungewohnten, unüblichen simulierten Situation“ (Schaller 2001, 133).

Neben dieser klar definierten Trennung von simulierter Spielsituation und realem Leben gibt es noch zwei weitere Vorbedingungen für ein gelingendes Rollenspiel: Zum einen sollten innerhalb der simulierten Ausgangssituation weitere „Als-ob“-Bedingungen gesetzt werden, so wie klare Regel- und Rollenvorgaben. Des Weiteren sollte

die konkrete Beschreibung einer Situation eine bereits vorselektierte beziehungsweise verdichtete Auswahl von möglichen Ereignissen beinhalten, zum Beispiel einen idealtypischen Vormittag anstatt einer ganzen Woche (vgl. ebd., 134 f.).

Rollenspiel kann in unterschiedlichen Sozialformen angewendet werden, vom Gruppenspiel, in dem alle Teilnehmenden eine Rolle übernehmen, bis hin zu Formen, in denen nur eine Person spielt, ob ganz alleine oder vor Zuschauer*innen. Die Teilnehmerzahl kann also von einer Einzelperson über Kleingruppen bis hin zu Großgruppen reichen (vgl. Schaller 2001, 137). Meist (aber nicht notwendigerweise) gibt es eine Spielleitung, welche aus einer oder mehreren Personen bestehen kann. Spielleitende steuern durch ihre Beiträge und ihr Feedback die Gruppen- und Spielprozesse (vgl. Stein 2009, 79). Dies kann als außenstehende oder mitspielende Person geschehen.

Die Festlegung und Verteilung der zu spielenden Rollen kann auf verschiedene Arten erfolgen. Beim angeleiteten Rollenspiel können sie etwa von der Rollenspielleitung vorgegeben werden (zum Beispiel per Rollenkarten), eine eigenständige Auswahl beziehungsweise Ausarbeitung der Rollen durch die Spielenden ist jedoch ebenso möglich (vgl. Schaller 2001, 18 f.). Wie vorstehend bereits angedeutet kann zwischen *angeleitetem Rollenspiel* und *freiem bzw. improvisierten Rollenspiel* unterschieden werden, wobei bei ersterem Rollen, Situation und Handlung ähnlich dem Theater weitgehend vorgegeben sind, während bei letzterem eine hohe Wahlfreiheit bei der Rollenübernahme und -definition sowie der Situationsbeschreibung und der Gestaltungsfreiheit im Spielablauf erwünscht ist (vgl. ebd., 63). Viele Rollenspielformen liegen zwischen diesen beiden Polen.

Aus dem oben stehenden wird ersichtlich, dass eine Grundvoraussetzung für das Rollenspiel logischerweise die Bereitschaft der Teilnehmenden ist, Rollen für ebenjenes Spiel zu übernehmen. Dabei können neben Rollen von real existierenden Personen auch solche von imaginären Personen sowie Tiere, Pflanzen und Dinge oder sogar Gefühle dargestellt werden. Durch die Imagination ermöglicht das Rollenspiel über die Lebensrealität hinauszugehen und dabei Rollen darzustellen, die in der realen Welt nicht vorkommen. „Wir können Wirkliches oder Vorgestelltes spielen, Mögliches, Wahrscheinliches oder Unmögliches“ (Schützenberger 1976, 57).

3 Rollenspiel als didaktisches Mittel in der psychosozialen Arbeit

Beim didaktischen Einsatz von Rollenspielen werden diese unter einer bestimmten Zielvorstellung instrumentalisiert und verbinden sich so mit der Kategorie der Lernspiele. Auf diese Weise kann Rollenspiel dann beispielsweise als Methode der Sozialen Gruppenarbeit dienen (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, 78 ff.). Gemeinsam ist also so gut wie allen didaktischen Rollenspielformen, dass es eine Rollenspielleitung gibt, welche eine der Formen gezielt auswählt und nutzen will, um bei den Spielenden bestimmte Prozesse anzustoßen. Zunutze gemacht würde sich hierbei laut Schaller, dass Rollenspielen ein angeborenes Lernverhalten sei, welches alle könnten. Voraussetzung für den Einsatz sei lediglich die Bereitschaft der Spieler*innen, sich auf diese Lernform einzulassen (vgl. Schaller 2001, 190).

Es wird meist zwischen zwei wesentlichen Funktionsrichtungen unterschieden, welche das didaktische Rollenspiel je nach Zielsetzung erfüllen soll. Die *psychologische Ausrichtung* hat vorrangig das Ziel der Behandlung und Prävention von psychosomatischen Störungen sowie der Selbsterfahrung und strebt so eine Steigerung des psychischen Wohlbefindens an. Dazu wird Rollenspiel in der Therapie beispielsweise zur szenischen Darstellung von Konflikten, Fantasien, Träumen und Imaginationen eingesetzt. Die *pädagogische Ausrichtung* zielt eher auf Verhaltenstraining und -änderung, (Lebens-)Praxisbegleitung, Persönlichkeitsentwicklung und Vermittlung von Wissen. Per Rollenspiel werden hierbei zum Beispiel (problematische) Alltagssituationen der Teilnehmer*innen inszeniert, um daraus neue Handlungsstrategien zu entwickeln und somit die Bewältigungs- und Sozialkompetenz zu verbessern (vgl. Schaller 2001, 62). In der Praxis ist diese Abgrenzung jedoch oft weniger klar, es gibt Formen mit gemischten Zielsetzungen oder es kann aufgrund der Komplexität von Rollenspielen zu eigendynamischen Entwicklungen kommen.

3.1 Formen und Ablauf des Rollenspiels im didaktischen Einsatz

Zwischen den vier Polen *Pädagogische oder Psychologische Zielsetzung* sowie *Angeleitetes oder Improvisiertes Rollenspiel* ergeben sich zahlreiche Anwendungsformen des Rollenspiels, welche bestimmte Grundtechniken und Spielregeln unter-

schiedlich kombinieren. Neben dem Ausagieren imaginierter Rollen sind derlei nutzbare Techniken zum Beispiel Standbilder, Gruppenaufstellungen wie Soziogramme oder Gruppenbilder, Rollentausch, Doppeln, Spiegeln sowie die Rollenübernahme auf dem Papier (das heißt ohne spielerische Darstellung, etwa durch fiktive Tagebücher, Briefe etc.) (vgl. Schaller 2001, 17 ff.). Anhand eines Schaubildes zeigt Schaller, wie sich zwischen den Dimensionen der Anleitung und Zielsetzung verschiedene Anwendungsformen des Rollenspiels verorten lassen.

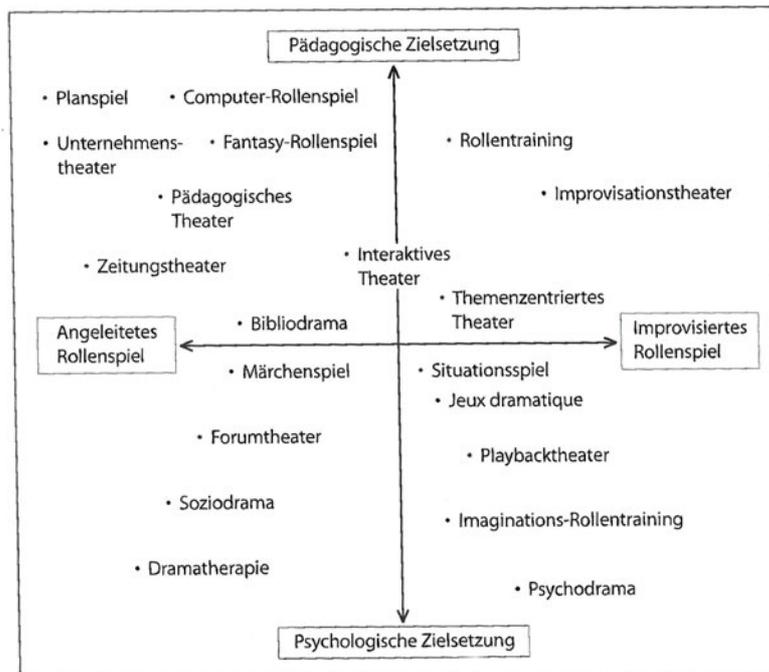


Abbildung 1: Anwendungsformen des Rollenspiels zwischen den Dimensionen der Anleitung und Zielsetzung (Schaller 2001, 63)

Obwohl sich über die Positionierung einiger dieser Formen im Raster des Schaubildes kritisch diskutieren ließe, bietet es dennoch eine gute generelle Übersicht über eine Vielzahl existenter Rollenspielformen, so dass diese im Folgenden nicht noch einmal gesondert aufgelistet werden. Ebenso würde es den Rahmen sprengen, zu versuchen, auf jede oder auch nur die meisten Rollenspielformen genauer einzugehen. Aus diesem Grunde erfolgt im weiteren Verlauf lediglich ein exemplarisches Eingehen auf einige didaktische Rollenspielformen an für die Fragestellung dieser Arbeit relevanten Stellen. Wichtiger sind die möglichen Ziele, welche mittels des didaktischen Rollenspiels erreicht werden sollen, weshalb die Beschäftigung mit denselben nachfolgend einen größeren Raum einnehmen wird.

Zuvor soll jedoch noch, in verallgemeinerter und exemplarischer Form, der Ablauf einer didaktischen Rollenspieleinheit dargestellt werden, welcher sich typischerweise in mehrere Phasen gliedert. Angefangen wird meist mit einer *Anwärmphase*, in welcher auf Basis gegenseitig formulierter Erwartungen klare Regeln für den folgenden Prozess verabredet werden und mögliche Unklarheiten bezüglich Ablauf, Termini etc. beseitigt werden. Weiterhin sollen durch passende Übungen und/oder einfache Spiele die Teilnehmenden füreinander angewärmt werden, da sich die Gruppenmitglieder zu Beginn meist noch nicht kennen (vgl. Schaller 2001, 118 ff.). Nun folgt die eigentliche *Spielphase*, in der eine der zahlreichen, vorstehend angeführten Rollenspielformen angewendet wird. Nach Abschluss der Spielphase geht es in die *Auswertungsphase*, welche sehr wichtig für die Integration der im Rollenspiel gemachten Erfahrungen (und der von der Leitung intendierten Lernziele) in den individuellen Lebensprozess ist. In dieser Phase werden die Teilnehmenden dazu angeregt, über das Geschehene nachzudenken und Parallelen zwischen der simulierten und der realen Welt zu suchen beziehungsweise zu versuchen, gewonnene Einsichten auf die reale Welt zu übertragen. Weiterhin soll eine kritisch-reflektierte Distanz zum Spielmodell gewonnen werden. Die Auswertungstechnik ist dabei abhängig von der Anwendungsform und der Zielrichtung des Rollenspiels. Schaller unterscheidet drei Auswertungsformen: Die psychodramatische Auswertung für improvisiertes Rollenspiel mit psychologischer Zielsetzung, die erlebnisorientierte Auswertung für Rollenspiele mit dem Ziel der Selbsterfahrung und die inhaltsorientierte Auswertung für Rollenspiele mit inhaltsbezogenen Lernzielen sowie dem Training von praktischen Fertigkeiten (vgl. ebd., 142 f.).

3.2 Ziele des Rollenspiels im didaktischen Einsatz

Mehrere Autor*innen führen aus, dass das Rollenspiel initial als Möglichkeit zur Gewinnung diagnostischer Informationen über die Teilnehmenden dienen könne. So könne im Spiel etwas über den jeweils aktuellen Stand bezüglich der Wahrnehmungs- und Konfliktlösungsmöglichkeiten, empathischen Fähigkeiten, typischen Verhaltensmuster, Sinnbezüge, Wertvorstellungen und Motivationen sowie biografische Prägungen erfahren werden (vgl. Stein 2009, 16). Diese Erkenntnisse könnten dann wiederum in die Auswahl geeigneter, weiterführender Rollenspielformen respektive

Spielziele einfließen.

Bezüglich dieser Ziele lassen sich im Wesentlichen drei Felder unterscheiden, innerhalb derer mittels des didaktischen Rollenspiels verschiedene Ergebnisse angestrebt werden. Überwiegend sind dies Lernziele, welche bei den Spieler*innen erreicht beziehungsweise Eigenschaften, welche gefördert und trainiert werden sollen. Die drei Zielfelder umfassen den kognitiven, den affektiven und den sozialen Bereich, wobei sie sich teilweise überschneiden (vgl. Schaller 2001, 192). Obwohl einzelne Ziele mehreren Bereichen zugeordnet werden könnten, diese also nicht komplett trennscharf sind, so bieten sie grundsätzlich eine gute Strukturierung, weshalb sich im Folgenden an ihnen orientiert wird.

3.2.1 Ziele im kognitiven Bereich

Angestrebte Ziele im kognitiven Bereich sind die Vermittlung bestimmter Wissensinhalte sowie die Förderung von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen bei den Teilnehmenden. Oftmals verknüpfen sich derlei Ziele gar.

Die Vermittlung von Wissen kann im Rollenspiel direkt oder indirekt geschehen. Eine direkte Vermittlung kann beispielsweise durch das Spielen von für die Teilnehmenden ungewohnten Situationen wie Vorstellungsgesprächen oder Amtsbesuchen erfolgen, bei denen konkretes Situations- beziehungsweise dafür nötiges Fachwissen erworben werden kann. Indirekt eignet sich das Rollenspiel durch sein Gruppen-Setting zum Wissenserwerb durch den Gewinn von Erfahrungen (vgl. u. a. Sennenfelder 2015, 8). Im Gruppenaustausch hört man nicht nur von anderen erzählte Erfahrungen, sondern kann diese bestenfalls durch das eigene Spiel nachempfinden und sich zu eigen machen. Die Verfügung über ein breites Spektrum an Erfahrungen wiederum ermöglicht laut Bopp bessere Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Daher sei die Ermöglichung beziehungsweise Vermittlung vielfältigen Erfahrungswissens ein Bildungsziel (vgl. Bopp 2011, 47). Damit jedoch durch die im Spiel angebotenen Erfahrungen überhaupt Bildungsprozesse initiiert werden können, müssen die Spielerfahrungen für die Teilnehmenden „eine Erweiterung der Wahrnehmung der Welt und damit eine veränderte Orientierung durch die Erweiterung und Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses bieten [...]“ (Winter 2011, 19).

Das sichtbar machen von unsichtbaren, aber trotzdem das Leben der Teilnehmer*innen stark beeinflussenden Dimensionen ist ein weiteres, oft verfolgtes Ziel im kognitiven Bereich. Dabei geht es beispielsweise darum, Regeln und Normen sowie Wertvorstellungen zu erkennen, verstehen und hinterfragen. Dazu eignen sich Spielszenen, welche moralische Entscheidungen herausfordern, die anschließend reflektiert werden können. Das Bewusstmachen von deren Entscheidungen zugrunde liegenden Wertesystemen bei den Teilnehmenden ist nicht nur erhellend für diese sondern auch Voraussetzung dafür, sich mit diesen Werten kritisch auseinandersetzen zu können. Weiterhin kann die Klärung verschiedener Wertmaßstäbe auch dabei helfen, Sensibilität für die Gefühle und das Befinden anderer zu entwickeln (vgl. Shaftel/Shaftel 1973, 15). In ähnlicher Weise können gesellschaftlich geltende Regeln und Normen verdeutlicht und der Reflexion zugänglich gemacht werden, wobei es auch Settings mit pädagogischem Impetus gibt, in denen der Fokus eher auf der Erziehung zu erwünschten beziehungsweise konformen Verhaltensweisen liegt. Darauf wird an späterer Stelle noch genauer eingegangen. Schmid-Wiedersheim und andere betonen dazu passend den gesellschaftlichen Nutzen dieser Art des (Rollen-)Spiels, „weil Realitätssinn, Regelorientierung und die Ausübung von Rollen gelernt werden“ (Schmid-Wiedersheim 1999, 12). Neben den genannten eher externen Einflussfaktoren geht es jedoch auch darum, unbewusste innere Dimensionen aufzudecken und dadurch eigene Fähigkeiten und Schwächen neu oder zumindest genauer zu erkennen. Dies fördert zum Beispiel das Imaginations-Rollentraining, bei dem es vor allem darum geht, eigenes Verhalten aus einer anderen Perspektive zu betrachten und die Selbstwahrnehmung zu verbessern. (vgl. Schaller 2001, 96).

Viele Rollenspielformen streben eine Verbesserung der Problembewältigungs- beziehungsweise Problemlösungskompetenz der Teilnehmer*innen an. Dafür sind allerdings mehrere Teilziele nötig, welche in folgenden grundsätzlichen Schritten erarbeitet werden können. Zunächst müssen Probleme der Teilnehmenden von diesen auch als solche wahrgenommen werden, das heißt, am Anfang steht die Phase der Problemfindung. Die identifizierten Probleme können nun gemeinsam strukturiert und der Analyse zugänglich gemacht werden, so dass Handlungsstrategien entwickelt werden können (vgl. Stein 2009, 21 f.). Das Rollenspiel kommt dabei vor allem im letztgenannten Schritt zum Einsatz, indem etwa eingegebene Problemsituationen in-

nerhalb einer Gruppe nachgespielt werden. Dabei werden verschiedene Lösungsalternativen und deren Folgen erspielt und in gelenkten Diskussionen kritisch reflektiert, um damit Entscheidungsprozesse bei den Problemgeber*innen anzustoßen (vgl. Shaftel/Shaftel 1973, 15 f.). Die Teilnehmenden können bei dieser Art von Spiel lernen, Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und Interessenskonflikte zu erkennen. Nicht zuletzt dient es als Übungsfeld für das Treffen von Entscheidungen und stärkt somit die Entscheidungsfähigkeit (vgl. ebd., 18). Eine relativ spezielle Rollenspielform in diesem Zielsetzungsbereich ist das Märchenspiel: Durch das Nachspielen von Mythen oder Märchen können die Beteiligten im symbolischen Spiel mit Problemen konfrontiert werden, die sie in ähnlich gearteter Form in der realen Lebenssituation antreffen. Durch deren Lösung können archetypische Kräfte mobilisiert werden, welche bei der realen Konflikt- und Problembewältigung helfen können (vgl. Schaller 2001, 70 f.). Generell geht es beim problemzentrierten Rollenspiel auch um das Fördern eines offenen, kreativen Denkens bei der Problemlösung unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen und Potentiale menschlicher Beziehungen (vgl. Shaftel/Shaftel 1973, 38 ff.).

Letzterer Punkt birgt einen Hinweis auf Kompetenzen, welche durch viele Rollenspielarten gefördert werden sollen, nämlich Spontanität und Kreativität. Es gibt Formen wie das Improvisationstheater, bei welchen das Training dieser Bereiche ein Hauptziel ist (vgl. Schaller 2001, 68). Aber auch bei anderen Arten findet zum Beispiel durch die Notwendigkeit spontaner Reaktionen auf das Gegenüber beziehungsweise Situationen oder die kreative Ausgestaltung der eigenen Rollen quasi nebenbei ein Üben statt. Das Trainieren von Spontanität und Kreativität ist nicht nur für die Rollenfähigkeit, Identitätsentwicklung und soziale Interaktionsfähigkeit förderlich. Es kann auch der Erweckung schöpferischer Fantasie dienen, welche nicht nur bei der Problemlösung hilfreich sein kann, sondern auch generell dabei, positive Visionen für die eigene Zukunft zu entwerfen (vgl. Stein 2009, 16 f.).

3.2.2 Ziele im affektiven Bereich

Im affektiven Bereich geht es überwiegend darum, den Spieler*innen bei der Wahrnehmung, dem Verständnis und der Verarbeitung eigener, aber auch fremder Emotionen, Gedanken und Ängste zu helfen. Das übergeordnete Ziel ist dabei die Psycho-

hygiene durch psychische Entlastung und die Verbesserung des Wohlbefindens der Teilnehmenden (vgl. u. a. Hartung 1977, 13). Dieses Ziel ist häufig auch Beiprodukt der Erreichung der meisten anderen im Folgenden beschriebenen Ziele. Grundsätzlich kann es allerdings häufig schon durch das bloße Rollenspielen an sich erreicht werden, indem durch das Ausspielen von Gefühlen eine Spannungsabfuhr ermöglicht wird (vgl. Shaftel/Shaftel 1973, 28). Mehrere Autor*innen betonen diese Katharsis-Funktion, stellvertretend sei hier Schaller zitiert: „Das Spiel bietet einen gefahrlosen Rahmen, um den Umgang mit den eigenen Emotionen zu erproben. Das Erleben von realen oder fantasierten Situationen im Spiel kann gesunde Reinigung der Gefühle bewirken“ (Schaller 2001, 94). Gezielt zu Nutze macht sich diese Funktion beispielsweise die Spielform des Psychodramas. Im Psychodrama erfahren die Protagonist*innen durch das Durchspielen psychosozialer Themen, das damit verbundene emotionale Erleben sowie die anschließende kognitive Verarbeitung in der Gruppenreflexion eine Katharsis, die zu einer inneren Befreiung führen kann (vgl. ebd., 143).

Hier klingt bereits eine weitere Funktion des affektiven Zielbereiches an, welche zugleich zentrale Voraussetzung für ein gelingendes Arbeiten mit didaktischem Rollenspiel generell ist, nämlich die Schaffung eines angstfreien Experimentierraumes für die Teilnehmenden. Innerhalb eines solchen Raumes kann das Rollenspiel als Einübung in die Wirklichkeit fungieren, innerhalb dessen sich die Gelegenheit ergibt, quasi „straffrei“ Alternativen auszuprobieren (vgl. Shaftel/Shaftel 1973, 49). Dabei können verschiedene Handlungs-, Verhaltens- und Ausdrucksweisen beziehungsweise in ihnen manifestierte Denkmuster, Wertmaßstäbe und emotionale Befindlichkeiten im Schutze einer vertrauten Gruppe relativ risikofrei auf deren mögliche Konsequenzen erprobt werden. Eine dies unterstützende Spielform ist zum Beispiel die des Interaktiven Theaters, wo ein Fokus auf dem Sichtbarmachen und Gegenüberstellen von Handlungsalternativen und deren Folgen liegt (vgl. Schaller 2001, 68). Das Rollenspiel soll auf diese Weise also Möglichkeitsräume zum angstfreien und realweltlich konsequenzlosen Ausprobieren schaffen, innerhalb derer man immer wieder von Neuem starten kann, falls nötig (vgl. Sennenfelder 2015, 60). Durch derlei Erprobung wird eine mögliche Übertragung von für das Individuum Funktionierendem in die Realität vorbereitet und ermutigt, während nicht Funktionierendes eventuell graduell

nicht weiter genutzt wird.

Wie bereits eingangs erwähnt, ist ein Lernziel für die Spielenden das bessere Wahrnehmen der eigenen Gefühle und Bedürfnisse. Sie sollen bei dem Versuch unterstützt werden, ihre Befindlichkeiten zu konkretisieren, eigene Ambivalenzen zu erkennen, gegebenenfalls Neues auszuprobieren und letztendlich auch die eigenen Grenzen kennenzulernen. Dies kann beispielsweise durch sogenannte *Jeux dramatiques* gefördert werden, bei denen die Teilnehmer*innen ihr inneres Erleben sowie ihre Gedanken und Gefühle auf spielerische Weise ausdrücken müssen (vgl. Schaller 2001, 69). Doch nicht nur die Beschäftigung mit den eigenen Emotionen und Bedürfnissen wird in den Blick genommen. Das Rollenspiel bietet sich ebenfalls dazu an, die Einfühlung in fremde Situationen, Denkweisen und Emotionen zu üben. Um eine Identifikation mit anderen Gruppenmitgliedern oder einer vorgegebenen Rolle erreichen zu können, ist allerdings ein genaues Befassen der Spielenden damit notwendig. Für eine erfolgreiche Perspektivübernahme wird im Zuge dessen die Personenwahrnehmung trainiert und es werden Konfliktsensibilität und Einfühlungsvermögen geschult (vgl. Stein 2009, 16 f.). Anders gesagt: Es wird Empathie entwickelt beziehungsweise erhöht. Die empathische Beschäftigung mit anderen Gruppenmitgliedern und deren Einstellungen und Erfahrungen wiederum kann für die Teilnehmer*innen eine Hilfe bei der Selbstreflexion bieten und möglicherweise sogar in eigenen Verhaltensänderungen resultieren (vgl. Schaller 2001, 45).

Die beschriebene Beschäftigung mit einer breiten Palette eigener und fremder Gefühle, Motivationen und Lebenssituationen schult potentiell weiterhin die Fähigkeit, emotionale Anteile in Handlungen zu erkennen, Verhalten zu verstehen und aus diesem Verständnis abgeleitet wenn nötig auch Distanz zu einer Situation zu gewinnen. Diese Kompetenzen wiederum können bei der Verarbeitung von traumatischen Erlebnissen hilfreich sein, was ebenfalls ein affektives Ziel didaktischen Rollenspiels sein kann. Geeignete Rollenspielformen hierfür unterstützen die Auseinandersetzung der Teilnehmer*innen mit unbewussten oder echten Ängsten. „Die wiederholte Konfrontation mit angstausslösenden Objekten, Personen und Situationen im Rollenspiel kann dem Spieler beim Abbau der Angst helfen“ (Hartung 1977, 33). Neben einer geeigneten Rollenspielform ist hierbei gerade bei Traumata natürlich auch eine psychologische Begleitung nötig. Außerdem kommt der bereits beschriebenen Schutzraum-

Funktion der Spielgruppe ein besonders wichtige Funktion zu. Sind diese Faktoren vorhanden, so kann Rollenspiel zu einer Entschärfung oder Überwindung von Ängsten beitragen, Vorbehalte vor zu großen Veränderungen abbauen und eine Öffnung nach außen befördern (vgl. Kohring et al. 2019, 8). In ähnlicher Weise kann Rollenspiel durch die Mischung von Konfrontation und Distanz sowie Möglichkeitsexploration innerhalb eines geschützten Raumes bei der Bewältigung von Konflikten und Krisen helfen. Für die Spielform der Dramatherapie wird dies folgendermaßen beschrieben:

„Der Verfremdungseffekt des Theaterspiels führt einerseits zu einer Distanzierung: Darsteller und Zuschauer wissen, dass es sich um eine künstliche Realität handelt. Andererseits kann eine Identifikation mit den dargestellten Personen stattfinden: Durch den psychologischen Prozess der Einfühlung (Katharsis) in die Rollen und Situationen können Erlebnisse gemacht werden, die bei der Deutung und Bewältigung von Lebenskrisen und Konflikten hilfreich sein können“ (Schaller 2001, 71).

Abschließend seien an dieser Stelle noch zwei weitere, miteinander verbundene Ziele genannt, welche Rollenspieler*innen affektiv erfahren sollen, nämlich das Erleben von Selbstwirksamkeit sowie eine Steigerung der Selbstsicherheit. Bezüglich ersterem wird sich unter anderem die Eigenschaft zunutze gemacht, dass eine „Erfolgskontrolle“ für die Spieler*innen in den meisten Spielen unmittelbar und ohne großen Zeitversatz stattfinden kann, das heißt eine Bewertung von beziehungsweise Belohnungen für Leistungen, Verhaltensweisen etc. erfolgt relativ direkt (vgl. Kohring et al. 2019, 6). Unterstützt durch die Möglichkeit der zeitnahen, gemeinsamen Reflexion lassen sich zudem eventuelle Ambivalenzen leichter ausräumen und Reaktionen auf Verhalten der Teilnehmenden für diese eindeutiger verständlich machen. Diese Direktheit und Eindeutigkeit begünstigen die Gestaltung von Rollenspielen, in welchen die Spielenden sich selber als handlungsmächtig und selbstwirksam erleben können. Dem praktischen Handeln im Spiel kommt dabei eine besondere Wichtigkeit zu (vgl. Stein 2009, 50 ff.). Das Erleben von Eigenmacht durch als gelungen empfundene Handlungen, welche eine befriedigende Reaktion oder Wirkung hervorrufen, bewirkt wiederum die (Wieder-)Herstellung von Selbstvertrauen. Weiter gestärkt wird der Selbstwert durch die erfahrene Unterstützung und Wertschätzung in einer Gruppe (vgl. Shaftel/Shaftel 1973, 29 ff.).

3.2.3 Ziele im sozialen Bereich

Das basalste soziale Ziel beim Einsatz von Spielen in didaktischen Kontexten ist, den Spieler*innen eine Möglichkeit zum Kennenlernen zu bieten. Durch das gemeinsame Interesse an einem Spiel und/oder das gemeinsame Erleben desselben entsteht ein sozialer Raum. Dieser ist nicht zwingend an einen bestimmten physikalisch vorhandenen Ort gebunden, sondern ein temporärer Verband, welcher durch die Kommunikation und Interaktion der Gruppenmitglieder definiert wird und ihrem inneren Bedürfnis nach Sozialisierung eine Plattform bietet (vgl. Konstantinidis/Kopp 2014, 102 f.). Länger bestehende Gruppen können so ein wichtiger Ort für Sozialkontakte und Sozialisation der Teilnehmenden werden.

Der derart geschaffene soziale Raum beziehungsweise die ihn schaffende Gruppe kann nun als Basis zur Erreichung verschiedener Ziele im sozialen Bereich mittels des didaktischen Rollenspiels dienen. Dabei geht es vor allem um die Veranschaulichung komplexer sozialer Situationen sowie das Kennenlernen der sozialen Möglichkeiten in bestimmten Situationen. Letztendlich wird eine Zunahme der sozialen Kompetenz der Teilnehmer*innen angestrebt.

Ein wichtiger Grundstein für soziale Kompetenz ist die Fähigkeit zu adäquatem Rollenverhalten. Das heißt, das Rollenverhalten muss zum jeweiligen Umfeld, der Situation und den Interaktionspartner*innen passen und von diesen als solches erkannt werden (siehe dazu auch Kapitel 2.3). Um neue Rollenmuster zu lernen und auszuprobieren, aber auch bereits bekannte weiter zu schulen ist das Rollenspiel natürlich prädestiniert. „Ziel jeden Rollenspieles ist es, den Beteiligten die Mehrdeutigkeit von sozialem Verhalten zu eröffnen und adäquates Rollenverhalten zu ermöglichen“ (Schaller 2001, 60). Dazu bietet das Rollenspiel die Möglichkeit, gesellschaftlich festgelegte Rollen und individuelle Bedürfnisse antizipatorisch zu erproben und zwar innerhalb des bereits beschriebenen, geschützten Experimentierraumes der Rollenspielgruppe. Durch die modellartige Darstellung können diese Rollen außerdem der Reflexion zugänglich gemacht werden (vgl. Renner 2008, 119). Die Wirkung des Trainings von Rollen beschreibt Schützenberger folgendermaßen:

„Wir fühlen uns in einer Situation besser zu Hause und wissen eher, was zu tun ist, wenn uns die Situation und die Rollen schon vertraut sind [...] Diese Fertigkeiten erwerben wir durch wiederholte Übung, durch Ausbildung von Reflexen

und Gewohnheiten, im Leben wie im im Rollenspiel“ (Schützenberger 1976, 71 f.).

Die gemeinsame Reflexion von Rollen und Rollenverhalten in der Gruppe kann wiederum die Entwicklung einer kritisch-emanzipatorischen Distanz zu ebendiesen fördern (vgl. Hartung 1977, 16 ff.). Außerdem ist die Konfrontation mit divergierenden Erfahrungen, Gefühlsqualitäten, Wertungen und Einstellungen für den Aufbau einer zunehmenden Ambiguitätstoleranz hilfreich und schult eine empathische Interaktion (vgl. Stein 2009, 71). Letzterem ist auch dienlich, dass in der rollenspielerischen Gruppeninteraktion potentiell die Selbst- und Fremdwahrnehmung verbessert wird, da immer wieder Selbst- und Fremdbilder überprüft werden müssen. Im Umgang mit Spielpartner*innen werden die Teilnehmenden mit der Notwendigkeit der Selbstdarstellung, -behauptung und -beschränkung konfrontiert. Weiterhin werden eingeschlifene Verhaltensmuster in den Spielsituationen sichtbar, können dort auf Tauglichkeit überprüft und gegebenenfalls verbessert oder durch von anderen Gruppenmitgliedern angebotene ersetzt werden, um später wiederum in der Realität erprobt zu werden (vgl. Stein 2009, 20). Die meisten Rollenspielformen trainieren also alle wesentlichen in Kapitel 2.3 beschriebenen Fähigkeiten für ein gelingendes Rollenverhalten.

Neben einer Zunahme von spezifischen Rollenkompetenzen findet weiterhin auch eine generelle Erweiterung der persönlichen Flexibilität durch den Erwerb und die Einübung eines breiteren Rollenrepertoires statt. Die Übung der Übernahme verschiedener realweltlich geforderter Rollen kann also helfen, auf die Beanspruchung durch häufige Rollenwechsel in der Lebenswelt besser und flexibler zu reagieren (vgl. Shaftel/Shaftel 1973, 23). Die spezielle Spielform „Rollentraining“ ist daher unter anderen für Schaller eine zentrale Methode in der Erwachsenenbildung. Sie fördere die (psychische) Flexibilität und Handlungsfähigkeit durch Spielen und Nachbesprechen von realitätsnahen Situationen. In diesen könnten verschiedene Handlungsmöglichkeiten angstfrei und konsequenzlos ausprobiert werden und dadurch unter anderem Anregungen zur Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires gewonnen werden (vgl. Schaller 2001, 73).

Die beschriebene Steigerung der Rollenkompetenz und Flexibilisierung des Rollenrepertoires ist nicht zuletzt auch der individuellen Identitätsentwicklung zuträglich beziehungsweise geht mit dieser einher. Auch die Schutz- und Möglichkeitsraumfunktio-

on des didaktischen Rollenspiels ist besonders für Erwachsene diesbezüglich wieder relevant und kann gezielt eingesetzt werden, denn während Spielen in zahlreichen Formen bei Kindern gesellschaftlich breit akzeptiert ist, so nimmt diese Akzeptanz mit zunehmendem Alter ab beziehungsweise beschränkt sich auf bestimmte Spielsituationen und -formen. Schon aus dem bisher in dieser Arbeit Dargelegten sollte allerdings klar geworden sein, dass Spielen in jedem Alter der Entwicklung und Übung einer Vielzahl kognitiver, affektiver und sozialer Fähigkeiten zuträglich sein kann. Bezüglich der Identitätsdarstellung bieten sich im Spiel und besonders im Rollenspiel Ausdrucksmöglichkeiten, die im sonstigen Alltag und Berufsleben vielleicht zu kurz kommen. Teilnehmende können im Rollenspiel freier agieren und viele Facetten ihrer Identität einsetzen, ausprobieren und kritisch überprüfen (vgl. Schmid-Wiedersheim 1999, S. 71 ff.).

Ohne adäquate zwischenmenschliche Kommunikationsfähigkeiten kann soziale Interaktion nur schwer erfolgreich gelingen. Fast alle Rollenspielformen beinhalten einen hohen Interaktionsgrad und somit eine hohe Kommunikationsnotwendigkeit der Spielenden. Daher wird Rollenspiel auch zum Kommunikationstraining mit dem Ziel der Steigerung kommunikativer Kompetenzen auf Seiten der Teilnehmer*innen eingesetzt (vgl. Hartung 1977, 16 ff.). Neben der bereits an mehreren Stellen angeführten Empathieschulung geht es dabei vorrangig um eine Erweiterung der körperlichen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeit sowie damit verbunden auch um eine Zunahme der Fähigkeit zur Selbstdarstellung und -behauptung (vgl. Stein 2009, 16 f.). Zu diesem Zweck können beispielsweise spielerische Sprach- und Rhetoriktrainings stattfinden. Bei vielen theatralen Spielformen wie zum Beispiel dem Pädagogischen Theater, der Dramapädagogik oder dem Erlebnistheater geht es neben der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenzsteigerung auch darum, die Ausdrucksfähigkeit zu schulen (vgl. Schaller 2001, 67).

Da fast alle Rollenspielformen in einem Gruppen-Setting stattfinden, ist es für die meisten angestrebten Ziele hilfreich oder sogar unerlässlich, durch die Unterstützung einer positiven Gruppendynamik beziehungsweise den Aufbau gesunder Gruppenstrukturen ein positives Gruppenklima mit einer hilfsbereiten Peer-Kultur zu schaffen (vgl. Shaftel/Shaftel 1973, 36 f.). Dadurch soll außerdem der Aufbau einer höheren Toleranz gegenüber und Solidarität mit anderen zunächst innerhalb der Gruppe und

optimalerweise später auch darüber hinaus gefördert werden. Gleiches gilt bei bestimmten Gruppenzusammensetzungen auch für die Zunahme interkultureller Kompetenz, indem durch gemeinsames Rollenspiel die interkulturelle Wahrnehmung geschärft werden soll und dadurch eventuell ein erhöhtes Verständnis und mehr Einfühlbarkeit in der Kommunikation erreicht werden kann (vgl. ebd., 24). Dafür wird sich unter anderem zu Nutze gemacht, dass Spiele den Zusammenhalt von Gruppen verstärken können und eine im Spiel gelungene Gemeinschaft wiederum die Identität ihrer Mitglieder stärken kann (vgl. Schmid-Wiedersheim 1999, 10 ff.). Darüber hinaus sollen durch geeignete Spielformen weitere Fähigkeiten des sozialen Miteinanders gefördert werden. In Situationsspielen werden Teilnehmende beispielsweise in einer Gruppenaktivität mit komplexen Situationen konfrontiert, zu deren Bewältigung bereits bekannte Verhaltensmuster eher untauglich erscheinen und die daher ein spontanes, kreatives Rollenverhalten sowie Zusammenarbeit erfordern. Ziel ist das Training von individuellen Handlungskompetenzen in Bereichen wie Teamarbeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Problemlösung und Verantwortungsübernahme (vgl. Schaller 2001, 81 ff.).

Die meisten didaktischen Rollenspiele haben vorrangig das Ziel, bei den Spielenden bestimmte Prozesse anzustoßen, welche diesen in erster Linie selbst zugute kommen sollen, indem zum Beispiel ihr Wohlbefinden gesteigert, ihre Möglichkeiten erweitert oder ihre Bewältigungskompetenz erhöht wird. Weiterhin geht es vielfach, wie in diesem Unterkapitel gezeigt, um eine Kompetenzerweiterung im sozialen Umgang mit anderen. Darüber hinaus gibt es jedoch auch Zielsetzungen welche einen deutlich erzieherischeren Impetus aufweisen und den Fokus eher auf die Anpassung der Spielteilnehmer*innen an gesellschaftliche Regeln und Erwartungen legen. Derartige Spielformen sollen die Teilnehmer*innen beispielsweise darin schulen, sich in Organisationen und Systemen orientieren und konform verhalten zu können:

„Das Einhalten von Regeln, die im Spiel als sinnvoll erkannt werden, erleichtert die Rollenübernahme im Berufs- oder Privatleben. Zum sinnvollen Ausfüllen einer Rolle im Leben gehört die Anerkennung von bestimmten Einschränkungen. [...] So bildet das Spiel eine Art Übungsfeld für das Einhalten gesellschaftlicher Vorschriften“ (Schmid-Wiedersheim 1999, 73).

Rollenspiel wird in diesem Kontext also zum gezielten Verhaltenstraining eingesetzt, wobei davon ausgegangen wird, dass es sich zur Initiierung von Einstellungs- und

Verhaltensänderungen sowie als Medium zur Vermittlung verhaltensrelevanter Informationen eignet. Die Intention der Verhaltensmodifikation richtet sich dabei auf den Abbau problematischen Verhaltens, den Aufbau erstrebenswerter, bisher fehlender Verhaltensweisen sowie die Ausformung bestehender positiver Verhaltensansätze (vgl. Hartung 1977, 53). Im angeleiteten Rollenspiel könnten die Spielleitenden als integrierte Spielpartner*innen dies beispielsweise als Rollen-Modell, als Verstärker positiver Verhaltensansätze oder als Motivatoren zum Experimentieren mit verschiedenen Verhaltensalternativen unterstützen (vgl. ebd., 93). Shaftel und Shaftel bezeichnen das Ziel derartiger Rollenspiele zugespitzt als „Erziehung zu ethischem Verhalten“ (Shaftel/Shaftel 1973, 14).

Demgegenüber gibt es aber auch Rollenspielformen mit emanzipatorischem Anspruch, welche den Spielenden helfen sollen, Machtstrukturen und Hierarchien zu erkennen und diese sowie ihre Rollen darin kritisch zu hinterfragen. Das Forumstheater hat beispielsweise einen politischen Bildungsanspruch. Es werden Szenen und Situationen gespielt, welche der Bewusstmachung von gesellschaftlichen Verhältnissen dienen sollen. Darauf aufbauend geht es um das Aufzeigen von Handlungsalternativen, die eine Veränderung der bestehenden Wirklichkeit erreichen könnten. Auch im Soziodrama geht es um die Bearbeitung von gesellschaftlichen Problemen, allerdings mit dem Fokus auf Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen. Es wird daher neben der Förderung politischen Bewusstseins in erster Linie als Instrument der Lösungssuche bei ethnischen oder den Sozialstatus betreffenden Konflikten eingesetzt (vgl. Schaller 2001, 100 ff.).

4 Pen&Paper-Rollenspiel

4.1 Was ist Pen&Paper-Rollenspiel?

Unter Pen&Paper-Rollenspiel versteht man ein Gruppenspiel mit mehreren Teilnehmenden, welche sich zum Spielen an einem Ort versammeln. Meist ist dies ein physischer Raum, die Zusammenkunft in einem virtuellen Raum über elektronische Kommunikationsmittel ist allerdings ebenso möglich. Als Spielhilfe werden neben einem Regelwerk veränderbare Charakterbögen sowie verschiedene Würfel benötigt. Ur-

sprünglich lagen und liegen oft noch heute alle diese Elemente in physischer Form als Blätter nebst Stift (daher das namensgebende Pen&Paper) und Radiergummi, Bücher und eben Würfel vor. Daneben werden alle Elemente inzwischen oft in virtu-
alisierter Form auf elektronischen Geräten wie PC, Tablet oder Smartphone benutzt. Eine*r der Teilnehmenden übernimmt die Rolle der Spielleitung und konfrontiert die anderen Mitspieler*innen mit Spielsituationen, in welchen diese Entscheidungen her-
beiführen sollen, welche wiederum den Fortgang des Spiels beeinflussen (vgl. Kon-
stantinidis/Kopp 2014, 6). Die Spieler*innen treffen diese Entscheidungen aus einer
fiktiven Rolle heraus, welche sie innerhalb einer ebenfalls fiktiven Welt übernehmen.
Obwohl der Möglichkeitsrahmen durch das jeweilige Regelwerk vorgegeben ist, kon-
stituieren sich die Welt, Räume, Handlungen und Abläufe im Detail durch die interak-
tive Erzählung der Teilnehmenden. Das Geschehen läuft dabei in der Phantasie der
Teilnehmer*innen ab und wird durch Verbalisierung geteilt, das Verhalten der Spiel-
charaktere bleibt also imaginär, es kommt nicht zu körperlichen Spielhandlungen.

Im Folgenden soll nun zunächst kurz auf Geschichte und Besonderheiten dieser
Spielform eingegangen werden. Des Weiteren sollen die oben zusammengefassten
Elemente und Abläufe ein wenig detaillierter beleuchtet werden, bevor die Funktio-
nen, welche das P&P für die Spielenden haben kann, eingehender untersucht wer-
den.

4.1.1 Entstehung und Unterschiede zu anderen Spielformen

Pen&Paper-Rollenspiel entwickelte sich Anfang der 1970er Jahre in den USA. Die
zwei wichtigsten Quellen waren Fantasyliteratur einerseits sowie eine kleine, aber
engagierte Szene sogenannter „Wargamer“ andererseits. Letztere spielten initial mit-
tels Zinnminiaturen oder Pappplättchen auf Modellkarten historische Schlachten als
sogenannte Tabletop-Games nach. Diese wurden nach und nach mit Fantasy-Ele-
menten wie Magie sowie erfundenen, humanoiden Rassen angereichert. Des Weite-
ren entwickelten die Spieler*innen zunehmend eigene Szenarien und Geschichten,
später auch Spielwelten, abseits der realweltlichen Historie. Im Zuge dessen ergab
sich auch eine immer stärkere Fokussierung auf einzelne von Spieler*innen gesteu-
erte Helden, anstatt dass diese ganze Armeen kontrollierten. Als das Ur-Fantasyrol-
lenspiel gilt das von Gary Gygax und Dave Arneson entwickelte Dungeons&Dragons

(kurz D&D), welches (allerdings mit zahlreichen Überarbeitungen) heute noch der Marktführer ist (vgl. Nagel 2007a, 35 ff.). Daneben gibt es heutzutage allerdings unzählige weitere sogenannte Rollenspiel-Systeme. Sie teilen zwar weitgehend das grundsätzliche Spielprinzip, haben aber im Detail ihre jeweils eigenen Regeln und Spielwelten, welche sich den verschiedensten Genres (auch abseits der Fantasy) zuordnen lassen.

Die beschriebene Herkunft führt dazu, dass P&P auf den ersten Blick oft in einer Linie mit Gesellschafts-, Brett- und Kartenspielen – heutzutage auch Computerspielen – eingeordnet wird und somit vorrangig als zur Unterhaltung gedachte Form von Regelspielen rezipiert wird. Dies ist auch nicht falsch, allerdings zu kurz gegriffen, denn es gibt einige Unterschiede. Während die meisten dieser Spiele einen interpersonellen Wettbewerbscharakter haben und es am Ende des Spiels Gewinner und Verlierer gibt, so ist P&P eine kooperative Spielform und nur in wenigen Aspekten kompetitiv. Das heißt, dass sich die Teilnehmenden ergänzen und gegenseitig helfen müssen, um gemeinsam als Gruppe einen Fortschritt im Spiel zu erzielen (vgl. Konstantinidis/Kopp 2014, 340). Gleichermaßen werden im P&P erzielte Erfolge und Misserfolge als Gruppenleistung angesehen, wobei es ein „Gewinnen“ im klassischen Sinne oft nicht gibt beziehungsweise es nicht als das wichtigste Spielziel angesehen wird (mehr dazu im Unterkapitel 4.1.3). Der wichtigste Unterschied ist allerdings in der Einordnung als Rollenspiel enthalten: Auch wenn bei manchen anderen der oben genannten Regelspielformen ansatzweise Rollen übernommen werden (zum Beispiel Hotelbesitzer im Monopoly oder Pokémon-Trainer) haben die Eigenschaften dieser Rollen wenig oder keine Bedeutung für das eigentliche Spiel. Bei Rollenspielen hingegen sind die Charaktereigenschaften und Fähigkeiten der übernommenen Rolle zentral für das Spielgeschehen (vgl. Schaller 2001, 64). Dies gilt in besonderem Maße für Pen&Paper-Rollenspiele. Im P&P haben die Spieler*innen-Charaktere so gut wie keine Beschränkungen (außer den durch das jeweilige, ausgewählte Regelwerk quasi selbst auferlegten) und können tun, was immer ihnen einfällt. Zwar setzen auch Computer-Rollenspiele verstärkt auf die Übernahme der Rolle von Spielfiguren mit spezifischen Eigenschaften, welche dadurch den Spielablauf beeinflussen. Allerdings können sie maximal die Illusion von Wahlfreiheit vermitteln, da die Figuren letztendlich durch das spezifische Spieldesign samt dessen Pro-

grammierung auf einen linearen Pfad geführt werden müssen (vgl. Sennenfelder 2015, 27 f.). Verkürzt lässt sich sagen, dass P&P aus Elementen verschiedener Bereiche herleitbar ist. So kommen das Narrative und die Imagination aus der Literatur, während Regeln und Materialien den Gesellschafts-, Brett- und Kartenspielen entstammen. Die Übernahme von Rollen und deren (meist auf das Verbale beschränkte) Ausagieren schließlich haben ihren Ursprung im Theater (vgl. Kathe 1986, Kap. 1.3).

4.1.2 Spielelemente

Wie eingangs des übergeordneten Kapitels bereits angeklungen, gibt es einige Elemente, welche alle Pen&Paper-Rollenspiele beinhalten und kennzeichnen. Zum besseren Verständnis dieser Spielform sollen diese im Folgenden genauer dargestellt werden.

Die *Spielleitung* hat während des Spiels zwei Hauptaufgaben: Spielleiter*innen sind zum einen Erzähler*in und zum anderen Schiedsrichter*in. Erstere Aufgabe macht den Hauptteil der Spielzeit aus und bedeutet nicht nur, die sinnlichen Wahrnehmungen der Spielenden in der Spielwelt zu beschreiben, sondern auch die Rolle aller anderen Bewohner*innen der Spielwelt zu übernehmen und darin zu interagieren sowie die Konsequenzen der Handlungen der Spielcharaktere reaktiv aus der Situation heraus zu imaginieren und zu kommunizieren. Dies erfordert eine große Flexibilität und Improvisationsfähigkeit. Die Schiedsrichterfunktion beinhaltet die Überwachung der Anwendung der Regeln, das Treffen von Entscheidungen anhand des gesunden Menschenverstandes bei Regelunklarheiten sowie die Vermittlung bei auftretenden Konflikten aller Spielenden. Außerdem haben Spielleiter*innen Aufgaben über das eigentliche Spiel hinaus. Sie müssen nämlich bereits vor einer Spielsitzung den groben Handlungsablauf und wichtige Einzelheiten wie Landschaften, Orte, Gebäude sowie wichtige Personen und Kreaturen, kurz: die Spielwelt kennen beziehungsweise entwerfen, mit denen die Spieler*innen-Charaktere in Kontakt kommen und interagieren können (vgl. Janus 2007a, 20 f.).

Neben der Spielleitung besteht eine Rollenspielrunde meist aus circa 3-6 weiteren *Spieler*innen*. Diese spielen jeweils einen sogenannten Charakter, das heißt, sie schlüpfen in dessen Rolle und bestimmen, was ihre Charaktere sagen und tun, füh-

ren für diese anfallende Würfelwürfe aus und dokumentieren wichtige Ereignisse und Veränderungen auf ihren Charakterbögen (vgl. Janus 2007a, 19). Der jeweilige Charakterbogen ist das zentrale Schriftstück zur Beschreibung der von den Spieler*innen übernommenen Rolle. Zu einer solchen Rollenbeschreibung gehören zum Beispiel: „Name, Geschlecht, Herkunft, [...] gesellschaftliche Funktion, sozialer Rang, Größe, Gewicht, Kraft, Ausdauer, Bewaffnung, Verletzungen und Behinderungen, Schwachpunkte, Fachkenntnisse, Erfahrungen, Spezialkenntnisse, Fertigkeiten“ (Schaller 2001, 65).

Die *Charaktere* der Spieler*innen sind also deren Spielfiguren. Anders als bei Computer- oder Brettspielen sind diese allerdings kaum vordefiniert beziehungsweise durch die Grenze der Programmierung oder die Vorstellungen des Designenden limitiert (vgl. Sennenfelder 2015, 25). Sie werden von den Spielenden nach bestimmten, lediglich vom jeweiligen System gerahmten Regeln erschaffen und kontrolliert. Dabei sind Regeln für numerische Werte wie körperliche und geistige Attribute und Fähigkeiten sowie generell das meiste, worauf gewürfelt werden kann, relativ genau vorgegeben. Weiterhin stellen die Regeln sicher, dass sich Stärken und Schwächen eines Charakters im Sinne der Fairness gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern die Waage halten und sie bieten den Spieler*innen eine Hilfestellung beim Vervollständigen des Charakterbildes. Demgegenüber ist die Festlegung von Dingen wie Aussehen, Persönlichkeit, Weltanschauungen, Motivationen und Manierismen den jeweiligen Spielenden weitgehend frei überlassen (vgl. Janus 2007a, 20). Neben den Spieler*innen-Charakteren gibt es noch sogenannte Nicht-Spieler*innen-Charaktere (kurz: NSCs). Darunter versteht man alle Bewohner*innen einer Spielwelt, die nicht von Spieler*innen gespielt werden und daher bei einem Kontakt von der Spielleitung übernommen werden (vgl. ebd., 21).

Die zum P&P-Rollenspiel benötigten *Spielmaterialien und Hilfsmittel* sind während des eigentlichen Spiels überschaubar. Neben Charakterbögen sowie dem charakteristischen Papier und Stift (für Anpassungen, Notizen und Aufzeichnungen) sind dies vor allem Würfel in großer Vielfalt. Die meistbenutzten dürften hierbei vier-, sechs-, acht-, zehn- und zwanzigseitige Würfel sein. Je nach Geschmack der Spielenden können noch Orts- oder Landschaftskarten samt Charakter-Markern zum Einsatz kommen, um bestimmte Spielsituationen zu veranschaulichen. Umfangreicher sind

hingegen meist die Regelwerke, welche allerdings während des Spielens eher selten (oder nur zum Nachschlagen seitens der Spielleitenden) gebraucht werden (vgl. Janus 2007a, 23 f.). Eine wichtige Ergänzung ist, dass all diese Elemente im Gegensatz zur Entstehungszeit heutzutage in digitalisierter Form nutzbar sind, das heißt beispielsweise, dass Regeln auf speziellen Homepages nachgelesen oder als Dokumente heruntergeladen werden können, Charakterbögen virtuell angelegt und über das Smartphone editiert werden können oder Würfelwürfe mittels virtueller Würfelsimulatoren ausgeführt werden können. Falls nicht alle Spielenden sich räumlich an einem Ort befinden, kann über digitale Hilfsmittel wie Discord, Zoom oder Skype¹ miteinander kommuniziert werden. Eine Mischung von physischen und digitalen Hilfsmitteln ist möglich und nicht unüblich.

Die *Spielregeln bzw. Regelwerke* für P&P-Rollenspiele sind meist wesentlich umfangreicher als die anderer Spielarten.

„Die oft aufgestellte Behauptung, dass man ein Rollenspiel ohne jegliche Regelkenntnisse spielen könne, steht im Gegensatz zu den dicken Wälzern der Regelwerke, die mit den zahlreichen Erweiterungen und Zusatzregeln mit Leichtigkeit ganze Regale füllen und zudem noch eine Menge Geld verschlingen“ (Janus 2007a, 24).

Dieser scheinbare Widerspruch kann durch die Feststellung aufgelöst werden, dass man einerseits P&P grundsätzlich zwar kaum mit keinen, aber doch mit sehr wenigen Regelkenntnissen spielen kann. Es gibt sogar Regelsysteme, die bewusst minimalistisch ausgelegt sind, um den Fokus auf der rollenspielerischen Interaktion zu lassen. Lediglich die Spielleiter*innen brauchen einen umfangreicheren Überblick über die Regeln. Andererseits helfen tiefergehende Kenntnisse der Regelwerke oft dabei, sich in die Spielwelt hineinzusetzen (auch Immersion genannt). Daher besteht ein Großteil der Regeln neben den Werten und Beschreibungen der Charaktereigenschaften sowie Vorgaben für Charaktererschaffung und -entwicklung auch in der Beschreibung der Spielwelt. Neben Informationen zu Geografie, Flora und Fauna, Kultur, Gesellschaft, Politik, Wissenschaft etc. müssen auch die Gesetzmäßigkeiten der Hintergrundwelt so beschrieben werden, dass deren situative Auswirkungen auf Charaktere im Spiel zügig abgewickelt werden können und klare Rahmenbedingungen für Handlungsmöglichkeiten gesetzt werden. Ohne diese feste Planungsgrundlage

¹Die genannten sind Beispiele für Online-Dienste zur Video- und Audiokommunikation und haben ebenfalls Funktionen zum Teilen von Dateien, Notizen etc.

gäbe es keine Möglichkeit für die Spielenden, eine Rolle zu spielen oder eine Geschichte zu entwickeln, da Folgen ihrer Handlungen nicht absehbar und zufällig wären. Ebenso wäre ohne feste Maßstäbe eine Beurteilung des Spielerverhaltens beziehungsweise eine passende Reaktion darauf durch die Spielleitung kaum möglich. Im Großteil der Spielwelten sind die grundsätzlichen Naturgesetze ähnlich denen der Wirklichkeit. Vieles wird jedoch für die Handhabung im Spiel vereinfacht (zum Beispiel Licht, Entfernung, Zeitabläufe) und einiges hinzugefügt, beispielsweise Magie und fiktive Wissenschaften samt deren inhärenten Gesetzmäßigkeiten (vgl. Kathe 1986, Kap. 3.2). Um die körperlichen und geistigen Eigenschaften der Dinge und Lebewesen einer Spielwelt vergleichbar und berechenbar zu machen, werden diese oft mit einfachen Zahlen beschrieben, die zwischen einem Mindest- und Höchstwert liegen. Dies ist für alle Spielenden eine Arbeitserleichterung, da Eigenschaften greifbarer werden, man bei Bedarf Würfelproben auf sie ablegen kann, Spielleiterentscheidungen nachvollziehbarer und somit transparenter werden und nicht zuletzt an bestimmten Stellen zugunsten des Spielflusses die Zeit gerafft werden kann. Auf diese Weise kann zum Beispiel das Gelingen eines mehrstündigen Zauberrituals, welches ein Spiel-Charakter durchführen möchte, durch einen einfachen Würfelwurf entschieden werden. Bei diesen Regelanteilen erkennt man ihre Herkunft aus dem Brettspiel (vgl. ebd., Kap. 3.2) Zusammenfassend beschreiben P&P-Regeln also die Spielwelt samt ihrer Gesetzmäßigkeiten und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bedingungen für Spieler*innen-Charaktere. Sie stellen damit die Gleichberechtigung aller Spieler*innen sicher, erleichtern beziehungsweise ermöglichen der Spielleitung die Entscheidung über bestimmte Vorgänge und gewährleisten den Bestand der Kausalität in der Spielwelt (vgl. Janus 2007a, 25).

Wie aus dem vorangegangenen Absatz bereits ersichtlich wurde, benötigt also jedes P&P-Rollenspiel eine *Spielwelt* als Rahmen und Basis für die Aktionen der Charaktere beziehungsweise das gesamte Spielgeschehen. Für einen funktionierenden Spielverlauf ist es wichtig, dass alle Beteiligten eine relativ einheitliche Vorstellung von dieser Hintergrundwelt haben. Die Beschaffenheit dieser Phantasiewelt bestimmt die Genre-Einordnung des jeweiligen Rollenspielsystems. Viele Hintergrundwelten orientieren sich entweder an Vorbildern aus Literatur, Film oder Comic oder lehnen sich an eine historische Epoche der realen Welt an. Den meisten Systemen gemein-

sam ist, dass sie allerlei phantastische Elemente wie Zauberei, Götterwirken, die Existenz von Fabelwesen oder großen gesellschaftlich-technologischen Fortschritt etc. integrieren. Dabei stellt jedoch jede Spielwelt ein in sich schlüssiges und logisches System dar, innerhalb dessen das Kausalitätsprinzip von Ursache und Wirkung gilt (vgl. Janus 2007a, 22). „Praktisch jedes literarische Genre und Subgenre ist wohl schon zu einem Rollenspiel verarbeitet worden [...] Selbst obskure Themen sind schon ausgeschlachtet worden [...]“ (Wichter 2007, 60). An dieser Stelle zu sehr ins Detail zu gehen, wäre für das Ansinnen dieser Arbeit nicht zielführend. Deshalb sei lediglich erwähnt, dass neben Fantasy (dem immer noch überwiegend genutzten Ur-Genre des P&P) heutzutage vor allem Spielwelten respektive -systeme in den Genres Science Fiction und Horror beziehungsweise Mischformen dieser drei Genres existieren. Weitere populäre Settings sind zum Beispiel postapokalyptische Welten oder Detektiv- beziehungsweise Agenten-Szenarios (vgl. ebd, 60 ff.).

4.1.3 Spielablauf und Spielziel

Durch die Verschmelzung von Elementen verschiedener Spiel- beziehungsweise Darstellungsformen (siehe dazu Kapitel 4.1.1) unterscheidet sich der Spielablauf von P&P sowohl von dem anderer Gesellschaftsspiele, als auch dem anderer Rollenspiele. So übernimmt zwar jede*r Spieler*in eine Rolle, die innerhalb eines bestimmten Szenarios Aktionen ausführt, im Gegensatz zum Theater oder den meisten didaktischen Rollenspielformen wird eine Handlung allerdings nicht unter Zuhilfenahme szenischer Utensilien und mittels körperlicher Darstellung ausgespielt, sondern von den Spielenden verbal beschrieben.

„Das aktive Spielen [...] baut im Grunde auf einer Dialogstruktur auf. Im wechselseitigen Gespräch zwischen Spielern und Spielleiter werden erdachte Orte und Handlungen für alle erfahrbar gemacht. Voraussetzung dafür ist die Sprache. Sie ermöglicht die konstitutiven Regeln, welche verlangen, daß der alltägliche Zusammenhang Wahrnehmung → Bezeichnung im Spiel durch den Zusammenhang Bezeichnung → Vorstellung ersetzt wird“ (Kathe 1986, Kap. 4.2).

Lediglich Karten und Modellfiguren werden bisweilen zur Hilfe genommen, um Örtlichkeiten und/oder Kampfabläufe zu verdeutlichen, ein aus der Entstehungszeit übrig gebliebenes Element, welches speziellen Brettspielen, den sogenannten Tabletops entlehnt ist. Auf diese Art und Weise spinnen die Teilnehmer*innen an einem

P&P-Rollenspiel im wechselseitigen Gespräch nach und nach gemeinsam eine Geschichte. Normalerweise gibt es schon ein Grundgerüst für diese Geschichte, welches die Spielleitung als Szenario innerhalb der jeweiligen Spielwelt vorbereitet hat und lenkt. Ein derartiges Szenario nennt man im P&P-Jargon oft ein „Abenteuer“ oder wenn es längerfristig angelegt ist, eine „Kampagne“. Anders als etwa bei einem Theaterstück sind die Handlungen der Spieler*innen-Charaktere nicht von einem Skript oder Drehbuch festgelegt. Die Spieler*innen entscheiden spontan und je nach ihnen präsentierter Situation, was ihre Charaktere als nächstes tun und kündigen dies dann der Spielgruppe an. Auf diese Weise schreiben die Spieler*innen die Geschichte während des Spielens mit und diese kann mit der Zeit sogar stark von dem Verlauf abweichen, welchen die Spielleitung anfänglich intendiert hatte (vgl. Sennfelder 2015, 17).

Im Verlauf eines Abenteuers konfrontiert die Spielleitung die Spieler*innen mit verschiedenen Situationen und Aufgaben, welche diese zu bewältigen beziehungsweise zu lösen haben. Je nach Verhalten, Handlungen und Ideen erhalten die Spieler*innen dabei immer neue Informationen und/oder Schwierigkeiten von der Spielleitung (vgl. Schaller 2001, 65). Außerdem kann diese, je nach Regelwerk, mittels Würfeln beziehungsweise würfeln lassen oder auch Eigeninitiative über Erfolg und Misserfolg der Spieler*innen-Entscheidungen urteilen (vgl. Konstantinidis/Kopp 2014, 6). Durch erfolgreich bestandene Situationen erhalten die Spieler*innen nach und nach Beute für ihre Charaktere (meist wertvolle Gegenstände, sogenannter „Loot“), die untereinander aufgeteilt wird. Außerdem gewinnen die Charaktere an Erfahrung mittels derer sie fortgeschrittene oder verbesserte Eigenschaften erlangen können. Diese Entwicklungen werden im Charakterbogen festgehalten.

P&P-Rollenspiele haben kein von vornherein festgelegtes Spielende oder Spielziel. Es ist nicht ungewöhnlich, dass eine Rollenspielgruppe eine bestimmte Geschichte oder Kampagne über eine sehr lange Zeit (manchmal Jahre) fortführt. Zwischen den Spielterminen wird die Handlung einfach unterbrochen und beim nächsten Mal an gleicher Stelle fortgesetzt.

„Für gewöhnlich reihen sich mehrere mehr oder weniger zusammenhängende Abenteuerepisoden aneinander, in denen die Charaktere verschiedene Aufgaben erfüllen (oder auch nicht), sich neue Fähigkeiten aneignen und andere verbessern und eventuell Besitztümer anhäufen“ (Janus 2007a, 23).

Meistens jedoch sind die innerhalb einer Abenteuerepisode anliegenden Teilziele (sogenannte Quests) für die Spielenden nur von sekundärer Wichtigkeit. Die eigentlichen Motivationen und Ziele für ihre Charaktere setzen und ändern die Spieler*innen selbst und sie ergeben sich aus den für die Figuren ausgedachten Charakteristika wie Wesenszüge, Persönlichkeit und bisherige Lebensgeschichte. Das wichtigste Spielziel ist allerdings meist für alle Beteiligten der Spaß am Spiel und dem gemeinsam Erlebten (vgl. Janus 2007a, 22 f.).

„Das absichtliche Fehlen eines festgelegten Spielendes macht noch einmal deutlich, daß es auf den Prozeß des Spielens ankommt und nicht auf die Endsituation mit Gewinnern und Verlierern [...]. Man spielt um des Spielens willen, nicht um einen vom Spiel losgelösten Spaß am Gewinn(en)“ (Kathe 1986, Kap. 3.1).

4.2 Funktionen des Pen&Paper-Rollenspiels für die Spielenden

Die Gründe aus denen P&P gespielt wird sind vielfältig und sollen nachfolgend genauer beleuchtet werden. Dabei soll es darum gehen, warum Spieler*innen P&P spielen, also was sie daran reizt und motiviert (oder auch nicht) beziehungsweise welche Erwartungen oft an diese Spielform gestellt werden. Neben diesen bewussten Faktoren gibt es überdies noch eine Reihe weiterer Funktionen, welche P&P für die Spielenden (in der Regel eher unbewusst) erfüllen kann beziehungsweise Fähigkeiten, welche durch diese Spielform quasi nebenbei trainiert werden.

Zur Strukturierung und besseren Vergleichbarkeit werden die Details der oben geschilderten Aspekte im Folgenden unter die drei Bereiche kognitive, affektive und soziale Funktionen subsumiert. Bei dieser Zuordnung ist (analog zu Kapitel 3.2) zu bedenken, dass sie nicht komplett trennscharf ist und dementsprechend einzelne Aspekte durchaus in mehrere Bereiche passen können.

4.2.1 Funktionen im kognitiven Bereich

Im Gegensatz zu den angestrebten Zielen, welche das didaktische Rollenspiel in diesem Bereich verfolgt, hegen P&P-Spieler*innen kaum bewusste Erwartungen an eine Steigerung oder Veränderung bestimmter Kognitionen durch das Spiel abseits eines Auslebens der eigenen Phantasie. Die dabei existierenden Möglichkeiten der kreativen und schöpferischen Selbstentfaltung sind allerdings für viele Spieler*innen ein

wichtiger Spielanreiz. So fließen neben den eigentlichen Spiel-Sitzungen, in welchen die Spielenden zusammen eine Geschichte kreieren, oft noch viele Stunden in die detaillierte Ausarbeitung der Charaktere, der Spielwelt sowie der Rahmenhandlung (vgl. Janus 2007b, 266 ff.). Das heißt aber nicht, dass P&P ansonsten keine Funktionen im kognitiven Bereich hat, im Gegenteil, es lassen sich sogar eine ganze Reihe anführen, auch wenn die meisten den Spielenden vielleicht nicht unmittelbar gewahr sind.

So regt beispielsweise die intensive Beschäftigung mit den Spielelementen, insbesondere dem eigenen Spielcharakter, oft auch zur Selbstreflexion an. Spieler*innen sind dazu angehalten, sich Gedanken über die Rolle zu machen, welche sie innerhalb des Spieles verkörpern wollen (Aussehen, Charakterzüge, Weltsicht, Stärken, Schwächen etc.) (vgl. Sennenfelder 2015, 36). Die Erschaffung und Weiterentwicklung dieser Rolle erfordert (zumindest unterbewusst) eine Auseinandersetzung mit sich selbst. Wie bin ich und inwiefern und warum soll mein Spielcharakter mir ähneln oder eben nicht?

Ähnliches gilt für die Spielwelt und -regeln, bei deren Wahl und Ausgestaltung sich die Spielenden ebenfalls überlegen müssen, welche Elemente ihnen persönlich darin und daran wichtig sind und warum. Diese Überlegungen erweitern den Reflexionsraum zudem von persönlichen auf weiter gefasste Themenfelder wie Gesellschaftsformen und ihnen inhärente Werte, Regeln und Normen.

„Im FRSp (*Fantasy-Rollenspiel, Anm. d. Verf.*) ist es erlaubt und sogar ausdrücklich erwünscht, Regeln zu ändern. [...] Inwieweit ein Spielleiter oder eine Spielgruppe sich gegen herrschende Normen und Werte unserer Gesellschaft auflehnen und diese in veränderter Form oder gar nicht in ihre Spielwelt übernehmen, ist ihnen überlassen“ (Kathe 1986, Kap. 3.1).

Hier sei beispielsweise eine Möglichkeit gegeben, P&P einzusetzen, um utopische Gesellschaftsmodelle durchzuspielen. Gleichermaßen können P&P-Szenarien als Diskussionsfeld für Ethik und Moral dienen. Das Motiv des Kampfes des Guten gegen das Böse taucht in den meisten P&P-Abenteuern auf, auch wenn es nicht immer offensichtlich ist beziehungsweise gerade in neueren Rollenspiel-Systemen nuancierte Grauzonen zwischen diesen beiden Extrempolen kreierte werden. Somit ist auch Moral im Rollenspiel immer präsent, denn früher oder später wird jeder Charakter vor Probleme gestellt, welche Entscheidungen verlangen, wenn sich aus der Konfrontati-

on verschiedener Moralvorstellungen Konflikte ergeben. Diese getroffenen Entscheidungen der Spieler*innen werden häufig von den anderen beurteilt, die darauf mit Anerkennung oder Tadel reagieren können. Daraus können sich Debatten ergeben, welche den Horizont erweitern (vgl. Janus 2007b , 270 f.). Für Kathe enthält P&P daher emanzipatorische sowie autonomiefördernde Elemente. Diese zeigten sich vor allem in der in diesem Absatz beschriebenen Metakommunikation über das Spiel und den damit einhergehenden Möglichkeiten der Veränderung des Spiels nach den eigenen Wünschen (Gestaltung der Welt und Regeln) (vgl. Kathe 1986, Kap. 6.3.).

Die spezielle Kommunikationsform innerhalb des eigentlichen Spiels wiederum, bei welcher alle Spielenden jeweils auf das vorher gesagte reagieren und die Handlung weiterführen müssen, erfordert und trainiert Spontanität im Sinne der „Fähigkeit, schnell oder auf ungewöhnliche, schöpferische Weise Situationen entwerfen zu können bzw. mit ihnen fertig zu werden“ (ebd., Kap. 4.1). Dies ist ebenfalls hilfreich für eine kreative Herangehensweise an Probleme, welchen die Teilnehmenden in Form von Quests, Rätseln, Kämpfen etc. im P&P-Rollenspiel permanent und oft ohne große Vorbereitung begegnen. Diese Problemsituationen erfordern überdies die gemeinsame Entwicklung von Problemlösungsstrategien, wodurch sowohl kooperative als auch individuelle Problemlösungskompetenzen gefördert werden.

Mehrere Autor*innen weisen auf die Möglichkeit des beiläufigen Wissenserwerbs um realweltliche Sachverhalte und Zusammenhänge als Nebeneffekt einer konzentrierten Beschäftigung mit P&P-Rollenspiel hin. So seien laut Janus trotz aller phantastischer Elemente die Grundzüge vieler Spielwelten an historische Epochen und/oder Kulturen der realen Welt angelehnt. Dies führe oft dazu, dass die Spielenden sich, um die Spielwelt besser zu verstehen, mit deren historischen Vorbildern befassten und sich auf diese Weise historisches Wissen aneigneten (vgl. Janus 2007b, 272).

„Wer sich lange genug mit (pseudo)historischen Spielwelten beschäftigt, wird früher oder später über ein entsprechendes Wissen verfügen, das in anderen Situationen (Schule, Studium, gegebenenfalls sogar Beruf) nutzbringend einsetzbar ist [...]“ (Nagel 2007b, 92).

Kathe ergänzt die Dimension der realweltlichen Nützlichkeit von im P&P Gelerntem mit den Hinweis, dass diese Spielform Parallelen zu den Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen von Menschen aufweise, die überwiegend Kopfarbeit verrichteten, wie

zum Beispiel im schulischen, akademischen oder bürokratischen Bereich. P&P-Rollenspiele arbeiteten mit Büchern, Zahlen und Daten und verlangten dabei ausdauernde geistige Konzentration und abstrakte Reflexion sowie planerische und soziale Fähigkeiten (vgl. Kathe 1986, Kap. 6.2).

Auch in weiteren kognitiven Feldern kann ein beiläufiges Lernen durch das Spielen stattfinden. Das Lesen von Regelwerken und Kampagnen-Büchern ist der Lesekompetenz zuträglich, der verbale Austausch innerhalb des Spieles und darüber hinaus steigert die Sprachkompetenz und das Würfeln auf Charaktereigenschaften, verursachten Schaden etc. samt Einberechnung damit verbundener Modifikatoren schult einen spielerischen Umgang mit einfacher Mathematik

Nicht zuletzt können deren Charaktere für die Spielenden eine Stellvertreterfunktion beim Gewinn von Erfahrungen durch in P&P-Abenteuern Erlebtes haben (siehe auch Kapitel 4.2.3). Im Verbund mit einer Steigerung erzählerischer Kompetenz durch das gemeinsame Ersinnen von Geschichten innerhalb des P&P bedeutet dies eine mögliche Erweiterung der Verarbeitungskompetenz:

„Je mehr Geschichten wir kennen, desto umfangreicher wird also zunächst einmal unser Erfahrungsreichtum sein. Und je besser wir Geschichten erzählen können, desto variabler können wir dann in der Folge auch mit dem Erfahrenen umgehen. Wir werden also gleichermaßen flexibler in der Wahrnehmung, wie in der Ver- und Bearbeitung von Welt“ (Koob 2020, 28).

4.2.2 Funktionen im affektiven Bereich

Zahlreiche Erwartungen und Motivationen der Pen&Paper Spielenden können dem affektiven Bereich zugeordnet werden. Der grundlegendste Anspruch an P&P ist wohl der, dass das Spiel Unterhaltung bieten soll, wobei laut Janus die spezielle Art von Spaß und Spannung durch die spezifische Spielweise des P&P, die starke Identifikation mit dem eigenen Charakter sowie das intensive Erleben der Handlung potentiell eindrücklichere Bilder und Gefühle hinterließen, als dies bei anderen Spielen und Medien der Fall sei (vgl. Janus 2007b, 267).

Über die reine Unterhaltung hinaus hegen Spielende an P&P oft auch psychische Entlastungserwartungen sowie damit verbunden die Hoffnung auf eine Steigerung ihres allgemeinen Wohlbefindens. Einige Aspekte dieser Spielform eröffnen zum Bei-

spiel eine Puffer- und Ventilfunktion für realweltliche Emotionen. Die Teilnehmenden können Spannungen, aufgestaute Gefühle oder Aggressionen in bestimmten Maßen herauslassen und dadurch Katharsis erleben. Dies ist beispielsweise möglich, indem eine akute Emotion auf einen Charakter projiziert wird und man diesen jene Emotion in einer für dessen Spieler*in befriedigenden Weise bearbeiten lässt. „Haben Sie (egal weshalb) Wut im Bauch, drängelt sich ihre Figur eben bei Kämpfen in die erste Reihe oder provoziert sogar Streit. [...] Man reagiert sich ab hinter der Maske der Figuren“ (Kathe 1986, Kap. 4.4.). Dabei wird allerdings von den Spieler*innen erwartet, Gefühle und Beziehungsaspekte untereinander aus der „Normalwelt“ weitgehend aus dem Spiel zu halten beziehungsweise Affekte lediglich auf der zur Figur passenden Ebene auszudrücken (vgl. ebd., Kap. 3.1).

Durch das Eintauchen in eine Spielwelt und die dadurch erfolgende, momentane Entkopplung von der realweltlichen Situation entsteht eine weitere potentielle Entlastungsebene, welche darüber hinaus die für die meisten Spieler*innen sehr wichtige Schaffung eines geschützten Experimentierraumes beinhaltet. Im P&P begibt man sich willentlich in eine andere Realität, in welcher Dinge wie alltägliche Umgebung und Ereignisse temporär unwichtig sind. Ebenso werden gewisse Eigenschaften der Mitspielenden wie deren soziale Stellung, Rolle im Alltag, besondere Fertigkeiten oder körperliche Merkmale wenig beachtet (vgl. ebd., Kap. 3.1). Dadurch entsteht ein erweiterter Möglichkeitsraum, welcher weitgehend frei von fixierten Zielen und Zwängen ist und in welchem man mit zahlreichen Persönlichkeits-Aspekten herumprobieren kann. So eröffnen etwa die gespielten Charaktere (wenn auch virtuelle) Handlungsmöglichkeiten, welche Spieler*innen selber nicht haben, einerseits, weil diese deren realweltliche Konsequenzen scheuen, andererseits, weil Spielcharaktere Eigenschaften und Fähigkeiten haben können, welche den Spielenden fehlen (vgl. Janus 2007b, 270). Die Teilnehmenden schlüpfen daher oftmals in Rollen von Figuren, die völlig anders sind als ihre Spieler*innen. Sie können sich ausmalen, was in ihnen steckt und sich auf Gebieten ausleben, die ihnen sonst verwehrt sind (vgl. Kathe 1986, Kap. 3.1). Dabei fällt es Spieler*innen anscheinend tendenziell leichter, anders und freier zu agieren als realweltlich, je mehr sich die Spielwelt in ihren physikalischen und moralischen Gegebenheiten von der realen Welt unterscheidet. Eine fantastische Welt bietet durch diese Distanzierung größere Freiräume als unsere hoch

regulierte Welt (vgl. Sennenfelder 2015, 60). Erleichtert wird das freiere und ungezwungenere Agieren zudem durch den bereits angesprochenen sozialen Nivellierungseffekt, welcher eine spielinterne Interaktion unter weitgehendem Ausschluss der alltäglichen Sozialsituation ermöglicht. Weiter unterstützt wird diese Nivellierung durch die teilweise Übersetzung von Charaktereigenschaften in Zahlenwerte, welche ein Stück weit Gleichberechtigung zwischen den Spieler*innen herstellt, indem deren kommunikative Kompetenz relativiert wird. So können sich beispielsweise sprachgewandte Redner*innen nicht aus jeder Situation durch geschickte Handlungsbeschreibungen oder Gesprächsbeiträge „herausreden“, sondern müssen (ebenso wie weniger sprachgewandte Mitspieler*innen) an bestimmten Punkten den Erfolg ihrer Aktionen auswürfeln (vgl. Kathe 1986, Kap. 3.2).

Weitere Aspekte, die für die meisten P&P-Spieler*innen wichtig sind, ergeben sich aus der relativen Berechenbarkeit der zentralen Spielelemente. Trotz der sich aus Würfelwürfen und Interaktion unter den Spielenden ergebenden Zufälligkeiten sind die jeweilige Spielwelt mit ihren Gesetzmäßigkeiten, ebenso wie die Fähigkeiten von (Spieler*innen-)Charakteren sowie Handlungsausgänge im P&P-Rollenspiel oft sehr viel stärker vorhersehbar als in der Realität (vgl. ebd., Kap. 3.2). „Es gibt feste Regeln und Abläufe, auf die man sich verlassen kann – ganz im Gegensatz zur (immer wieder vorkommenden) Unüberschaubarkeit und Unberechenbarkeit der realen Welt“ (Uhlenbrock 2011, 151). Eine Befriedigung des Bedürfnisses nach einer durchschaubaren und kontrollierbaren Lebenswelt mit klaren Regeln ist innerhalb des P&P also einfacher möglich. Die Aussicht auf mehr Kontrolle und Einflussmöglichkeit im Gegensatz zur Realität und damit verknüpft auch die Erwartung, dass Erfolg auf verschiedenen Ebenen einfacher erreichbar ist, stellt eine signifikante Motivation für viele P&P-Spielende dar. Daraus resultiert, dass dem alles entscheidenden Zufall in Form des Schicksals im P&P-Rollenspiel nur eine untergeordnete Rolle zukommen darf, da die Spieler*innen-Erwartung existiert, dass Abenteuer durch eigene Anstrengungen erfolgreich besterbar sein sollten. Das heißt nicht zwangsweise, dass es keinerlei Rückschläge geben darf. Ein zwischenzeitliches Scheitern ist möglich und kommt bisweilen vor (obwohl normalerweise am Ende eines Abenteuers ein Erfolgserlebnis der Charaktere steht) (vgl. Janus 2007b, 267). Entscheidend ist, ob die Spieler*innen sich trotzdem als handlungsmächtig erfahren. Wenn das Gefühl entsteht,

dass persönliches Streben (ob einzeln oder in der Gruppe) nur zufällig oder gar nicht erfolgreich ist, so wird dies bei den Spielenden vermutlich Frustration auslösen (vgl. Kathe 1986, Kap. 1.3). Wenn ein gewisser Einfluss ihrer Handlungen auf die Spielwelt für die Spielenden nicht zu bemerken ist, so wird deren Interesse am Spiel mittelfristig nachlassen. Erleben die Spieler*innen hingegen, dass sie Situationen innerhalb der Spielwelt mittels ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse (beziehungsweise denen ihrer Charaktere) eigenmächtig meistern können, so erfahren sie Selbstwirksamkeit und es wird sich potentiell eine langfristige Spielmotivation einstellen.

Darüber hinaus kann das Erleben von Handlungsmächtigkeit und Selbstwirksamkeit auf der Charakterebene für Spielende hilfreich sein beim Umgang mit realweltlichen Ohnmachtsgefühlen und Ängsten. Knopf beschreibt dies als eine Art stellvertretende mythologische Verarbeitung:

„Die realen Probleme und Bedrohungen werden als undurchsichtig, die eigene Rolle wird als ohnmächtig und ausgelieferte erlebt: [...] Die dunklen Mächte und Gewalten, die Fantasywelten bedrohen, sind demgegenüber meist greifbar und bekämpfbar, Fantasywelten können oft sogar durch die Spielercharaktere selbst gerettet werden. Somit können im Spiel Ängste abgebaut und Ohnmachtsgefühle kompensiert werden“ (Knopf 2007, 313).

Ähnliches gilt für Szenarien in Science Fiction- oder Horror-Spielwelten.

4.2.3 Funktionen im sozialen Bereich

Der einfachste Grund, warum sich P&P-Spielende zusammenfinden, besteht neben dem Wunsch nach Unterhaltung in der sozialen Gemeinschaft, welche durch das Spiel geschaffen wird. P&P-Rollenspieler*innen möchten nicht nur Abenteuer erleben, Monster besiegen, Rätsel lösen und Geschichten ersinnen, sondern dies gemeinsam tun (vgl. Humbeck 2007, 188). P&P ist also ein verbindendes, geselliges Ereignis, das oft mit Freunden gespielt wird. Selbst wenn die Spielenden sich initial nicht kennen, so besteht die Möglichkeit, dass auf der Basis des gemeinsamen Rollenspielens dauerhafte soziale Kontakte gefestigt werden oder sogar neue Freundschaften entstehen. Bereits früheste Umfragen (wie zum Beispiel die von Kathe aus den 80er Jahren) ergaben, dass weit über die Hälfte der P&P-Spieler*innen auch außerhalb des Spieles viel Kontakt zu ihren Mitspieler*innen haben (vgl. Kathe 1986, Kap. 5.1). An der Spielgemeinschaft schätzen die Teilnehmenden verschiedene As-

pekte. Besonders für Jugendliche und Jungerwachsene (jedoch nicht nur für diese) wichtig, ist die Schaffung einer gemeinsamen Erfahrungswelt durch das P&P. Durch diese könne nach Scheffler beispielsweise Zugehörigkeit zu einer Subkultur entstehen und darüber hinaus ein Zugang zu Märchen und Mythen geschaffen werden, der in unserer rational gesteuerten Welt vielfach verloren gegangen sei (vgl. Scheffler 2007, 277). Weiterhin schätzen viele Spielende, dass P&P im Gegensatz zu vielen Bereichen des täglichen Lebens und auch vielen anderen Spielformen, welche vorrangig Wert auf Einzelleistungen und Wettbewerb legen, Kooperation und Teamarbeit erfordert. Die meisten Abenteuer erfordern ein planvolles Zusammenarbeiten der Charaktere, um sie erfolgreich zu bestehen. Dabei bedeutet der eigene Sieg außerdem nicht zugleich die Niederlage der anderen Spielenden, das heißt, Erfolgserlebnisse können geteilt werden (vgl. Janus 2007b, 267). Spieler*innen müssen sich absprechen, Ideen und Interessen aller berücksichtigen (teilweise sogar die von NSCs) sowie sich gegenseitig bestätigen oder annehmbar kritisieren (vgl. Kathe 1986, Kap. 4.3.). Dabei können sie Respekt und Anerkennung der Mitspielenden für kreative, erfolgreiche und dabei gruppendienliche Einfälle erfahren.

Abseits der genannten Anreize kann P&P spielen für die Teilnehmenden eine Reihe weiterer Funktionen im sozialen Bereich erfüllen, welcher diese allerdings nicht immer unmittelbar gewahr sein müssen. Wie durch die meisten anderen Rollenspielformen auch, können allgemein im P&P die Rollenfähigkeit trainiert, Rollenwechsel in einem Schutzraum geübt sowie ein breiteres Rollenrepertoire angelegt werden, kurz: Rollenkompetenz geschult werden. Dieser Effekt ist logischerweise ausgeprägter, je länger und ausführlicher Spieler*innen diese Spielform betreiben und je mehr verschiedene Charaktere sie spielen. Dabei gibt es jedoch ein paar Besonderheiten, welche spezifisch für P&P sind. So sind die zu übernehmenden Rollen (abseits der begrenzenden Regeln) meist wenig bis gar nicht vorgegeben, das heißt die Spielenden erschaffen sich Charaktere nach ihren eigenen Vorstellungen, mit denen sie sich identifizieren können (vgl. Janus 2007b, 266). Dadurch ist ein role-taking und role-making im P&P-Kontext nicht nur mit mehr kreativem Freiraum, sondern auch egozentrischer und damit erfüllender möglich. Weiterhin erlaubt die übernommene Rolle das ausprobieren von verdeckten oder unterdrückten Charakterzügen und Wünschen oder das experimentieren mit gesellschaftlich unerwünschten Denk- und Ver-

haltensweisen, welche man somit besser kennenlernen und einordnen kann (vgl. Janus 2007b, 270). Darüber hinaus sei das beiläufige trainieren von Rollendistanz laut Stein durch den Wechsel der Realitätsebene in imaginierten Spielsettings einfacher. Diese Form der Distanz würde im Spiel schon dadurch ermöglicht, dass das Mittel selber das Ausweichen auf eine fingierte Realität verlange (vgl. Stein 2009, 55).

Spiel-Charaktere entwickeln sich nicht nur durch die Anzahl der erlebten Abenteuer und die dabei angehäufte Im-Spiel-Erfahrung, sondern verändern sich im Laufe der Zeit häufig auch in ihrer Ausgestaltung durch die individuelle Entwicklung der sie spielenden Person (vgl. Sennenfelder 2015, 25 f.). Umgekehrt wird diese persönliche Spieler*innen-Entwicklung aber wiederum beeinflusst durch die Interaktionen mit den anderen Teilnehmenden und deren Charakteren sowie der Spielwelt samt den daraus gewonnenen Erfahrungen. P&P kann also auf diese Weise bei der Persönlichkeitsentwicklung helfen, indem es einen Experimentierraum mittels eines Stellvertretercharakters bietet. Besonders gut funktioniert dies, wenn der Charakter den jeweiligen Spielenden so nahe wie nötig ist, um sich mit ihm zu identifizieren und so fern wie möglich, um eine Vermischung der beiden Persönlichkeiten auszuschließen (vgl. Buonfino 2007, 260).

In Kapitel 4.2.1 klang bereits an, dass durch die besondere, überwiegend verbale Kommunikationsform beim P&P spielen die Sprachkompetenz trainiert und die Ausdrucksmöglichkeiten erweitert werden. In dieser spontanen und direkten Interaktion werden jedoch nicht nur spielstrategische Informationen ausgetauscht, sondern es kommt auch die gesamte Palette zwischenmenschlicher Beziehungsmomente vor, wie beispielsweise Emotionen, Bedürfnisse, Projektionen, Ver- und Misstrauen. Kathe nennt dies einerseits eine ziemlich hohe Anforderung, andererseits aber auch eine gute Übungsmöglichkeit, denn trotzdem müssten die Spieler*innen ihre Absichten verständlich mitteilen, aufeinander eingehen, zuhören sowie sachlich und fair miteinander diskutieren. Anders seien gemeinsame Handlungen und das Weitererzählen der Geschichte kaum möglich (vgl. Kathe 1986, Kap. 4.2). Die Spielform des P&P an sich und speziell der verbal-kommunikative und kooperative Aspekt bringen Spieler*innen also dazu, sich miteinander zu beschäftigen, Ideen auszutauschen und sich mit gegenseitigen Wünschen und Bedürfnissen auseinanderzusetzen, welche dafür auch klar mitgeteilt werden müssen. Dadurch wird nicht nur kommunikative Kompe-

tenz geschult, sondern auch Empathie.

Zu guter Letzt kann P&P dem Lernen von Eigen- und Gruppenverantwortlichkeit dienlich sein. Regeln und Setting geben zwar einen Rahmen vor, innerhalb dessen entscheiden Spieler*innen aber eigenständig über das Verhalten ihrer Figuren. Die sich ergebenden Konsequenzen können daher kaum auf Regeln (wie zum Beispiel beim Brettspiel) abgeschoben werden, sondern sind Folge eines selbstverantwortlichen Handelns, welches somit geübt wird (vgl. Kathe 1986, Kap. 6.3.).

5 Einsatzmöglichkeiten von Pen&Paper-Rollenspiel in der Sozialen Arbeit

Während didaktische Rollenspiele im psychosozialen Einsatz von der Spielleitung zur Erreichung eines bestimmten Ziels instrumentalisiert werden, so ist dies beim freizeithlichen Pen&Paper-Rollenspiel normalerweise nicht der Fall. Im Folgenden soll nun aber untersucht werden, ob eine Erreichung der ansonsten mit etablierten Rollenspielformen angestrebten Effekte auch mittels des P&P-Rollenspiels möglich sein könnte. Zu diesem Zwecke sollen zunächst eventuelle Gemeinsamkeiten der in Kapitel 3.2 und 4.2 dargestellten Ziele beziehungsweise Funktionen dieser Rollenspielerarten festgestellt werden. Darauf aufbauend sollen dann Zielbereiche, in denen besondere Stärken des P&P liegen könnten, aber auch Grenzen eines potentiellen Einsatzes von P&P in der psychosozialen Arbeit identifiziert werden. Letztere Erkenntnisse können in Bezug gesetzt werden zu konkreten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit sowie deren Zielen und Arbeitsprinzipien. Auf diese Weise lässt sich gegebenenfalls feststellen, in welchen dieser Felder eine Nutzung von P&P fruchtbar sein könnte.

5.1 Funktioneller Vergleich zwischen didaktischem Rollenspiel und Pen&Paper-Rollenspiel

Beim gegenüberstellenden Vergleich der in Kapitel 3.2 zusammengefassten Ziele des didaktischen Rollenspiels mit den in Kapitel 4.2 herausgearbeiteten Funktionen des Pen&Paper-Rollenspiels fällt auf, dass P&P auf den ersten Blick dazu geeignet scheint, fast sämtliche der didaktisch angestrebten Ziele zu bearbeiten. Nachstehend findet sich eine zusammenfassende Übersicht der Spieleffekte, welche sowohl durch

didaktisches Spiel, als auch durch P&P spielen angestrebt werden beziehungsweise erreicht werden können:

- Erfahrungsgewinn
- Wissensaneignung
- Verbesserte Selbstwahrnehmung und Selbsterfahrung, Anregung zur Selbstreflexion
- Anregung zur Reflexion von Regeln, Normen und Wertvorstellungen sowie von Gesellschaftsformen und Machtstrukturen
- Förderung von Kreativität, Spontanität und Flexibilität
- Steigerung von Problemlösungskompetenz
- Stärkung von Entscheidungsfähigkeit
- Psychische Entlastung und Spannungsabfuhr
- Ausgleich zu Notwendigkeiten und Zwängen des Alltags
- Schaffung eines angstfreien Experimentierraumes
- Erweiterung des eigenen Möglichkeitsraumes, Möglichkeiten der fiktiven Wunscherfüllung
- Erleben von Kontrolle über Abläufe und Zusammenhänge, Erfahren von Eigenmächtigkeit und Selbstwirksamkeit
- Steigerung von Selbstsicherheit, Selbstvertrauen und Selbstständigkeit
- Förderung von Sozialkontakten, Erleben von sozialer Gemeinschaft und Gruppenzusammenhalt
- Trainieren von Rollenfähigkeit und Rollenkompetenz
- Erweiterung des Rollen- und Verhaltensrepertoires
- Schulung von Empathie
- Ausbau von Kooperationsfähigkeit
- Förderung von Toleranz
- Förderung von Konfliktfähigkeit
- Ausbau von Verantwortungsbewusstsein
- Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten sowie Steigerung kommunikativer Kompetenzen

Aus dieser Schnittmenge jedoch abzuleiten, dass P&P als Rollenspielform zur Erreichung all dieser Effekte gleich gut einsetzbar ist, wäre falsch. Denn wenn man mehr ins Detail geht, so stößt man an gewisse Funktionsbereiche, für deren Bearbeitung

das P&P-Rollenspiel gut geeignet scheint und an solche, zu denen es weniger oder zumindest schlechter als andere Rollenspielformen tauglich scheint. Diese Bereiche sollen im Folgenden genauer aufgezeigt werden.

5.1.1 Stärken des Pen&Paper-Rollenspiels

Schon das unmodifizierte Pen&Paper-Rollenspiel wie man es auch in der Freizeit spielt, kann unter der Leitung einer erfahrenen und empathischen Spielleitung beim Einsatz innerhalb eines psychosozialen Angebotes zahlreiche Effekte erzielen (siehe dazu die vorigen Kapitel). Im Folgenden sollen die Funktionsbereiche hervorgehoben werden, in denen P&P besonders wirkungsvoll ist – vor allem, aber nicht nur, im Hinblick auf in solcherlei Angeboten häufig erwünschte Wirkungen.

Kurz vorangestellt sei jedoch zunächst eine effektunabhängige Stärke des P&P. Obwohl dieses, wie dargelegt, eine relativ komplexe Spielform mit multiplen Funktionen für die Spieler*innen ist, benötigt es vergleichsweise wenig Spielmaterial auf deren Seite. Da zudem der überwiegende Teil des Spiels in der Phantasie der Teilnehmenden stattfindet, ist P&P-Rollenspiel im Gegensatz zu zahlreichen anderen Spielformen auch bei einer Vielzahl körperlicher Funktionseinbußen fast oder ganz ohne Einschränkungen spielbar. Sensorische (z. B. Verminderung der Sehschärfe oder Hörfähigkeit), physische (z. B. eingeschränkte Bewegungsfreiheit und Motorik) und teilweise auch kognitive (z. B. nachlassende Reaktionsgeschwindigkeit) Funktionsstörungen beeinträchtigen die Spielfähigkeit kaum. Allerdings müssen gewisse kognitive Grundfähigkeiten gegeben sein, mehr dazu in Kapitel 5.1.2.

Diverse Autor*innen betonen, dass die Freiwilligkeit von Spieltätigkeiten förderlich dafür ist, dass generell durch das Spiel Lerneffekte erzielt werden (vgl. u. a. Schaller 2001, 95; Huizinga 2006, 37). In diesem Sinne kann dem P&P zugutekommen, dass es eher als Unterhaltungs- denn als Belehrungsspiel rezipiert wird. Dies bewirkt die Schaffung einer informellen Lernsituation für die Spieler*innen, das heißt, diese haben nicht vornehmlich das Gefühl, dass es eine merklich intendierte Lehrsituation samt einer an sie gestellten Lernerwartung gibt. Auf diese Weise steht für sie eher der Spielspaß im Vordergrund als ein an sie herangetragenem didaktischem Impetus, welcher schlimmstenfalls gar eine Abwehrhaltung erzeugen kann. Ohne ein Gefühl

des Leistungsdruckes hingegen erhöht sich die Chance auf eine aktive und spielfreudige Anteilnahme der Spieler*innen, was wiederum ein Flow-Erleben sowie beiläufiges und effizienteres Lernen begünstigt. Letzteres wird weiterhin unterstützt dadurch, dass P&P einen sozialen Lernraum kreiert. Laut Uhlenbrock fände soziales Lernen überall dort statt, wo Menschen in einer Gruppe durch gemeinsame Motivationen und Motive (zumindest temporär) verbunden seien. Spiele seien durch ihr hohes Motivationspotential besonders dazu geeignet, die Bereitschaft zu erzeugen, die eigenen Ziele mit denen der anderen in Einklang zu bringen. Innerhalb des Sozialraums „Spiel“ resultierten daraus umfassende Lernpotentiale (vgl. Uhlenbrock 2011, 148).

Auch abseits der Lernkomponente kann eine P&P-Gruppe wichtige soziale Funktionen erfüllen. Sie bietet Möglichkeiten zur Erweiterung und Pflege von Sozialkontakten, indem man über das gemeinsame Spielen neue Leute kennenlernt und/oder über einen längeren Zeitraum eine gemeinsame Aktivität betreibt. Unterstützt durch die in Kapitel 4.2.2 beschriebene Nivellierung von Unterschieden zwischen den Spielenden können diese in der P&P-Gruppe gegenseitige Hilfe und Achtung sowie Gemeinschaft erfahren. Das Aufrechterhalten und Vorantreiben des Spielflusses erfordert Kooperation und schult dadurch Zusammenarbeit und Teamgeist. Zusammen mit den geteilten Spielerlebnissen sowie erlebten Geschichten stellt sich dadurch im Laufe der Zeit meist ein großes Gruppenzugehörigkeitsgefühl ein.

Die besondere Spielform des P&P mit ihrer vorrangig verbalen Interaktion kann durch das voneinander (und auch von den gespielten Rollen) Lernen mittelfristig eine Fortentwicklung der Sprachkompetenz und somit eine Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten sowie eine Steigerung kommunikativer Kompetenzen bewirken. Der verfügbare Wortschatz sowie grammatikalische und rhetorische Fähigkeiten wachsen. Wenn zusätzlich Regelwerke gelesen werden, steigert sich dieser Effekt potentiell noch. Neben dem Erwerb eines flexibleren Sprach- und sozialen Kommunikationsrepertoires hat dies noch weitere Vorteile. Zum einen hat Sprache eine Ordnungsfunktion. Durch sie können Gedanken präzisiert und fixiert werden sowie Erlebtes distanziiert betrachtet werden. Durch die Notwendigkeit der genauen Beschreibung des Gemeinten im Gespräch mit anderen müssen komplexe Gedanken und Gefühle geordnet und konkretisiert werden, wodurch auch der eigene Zugang erleichtert wird (vgl. Stein 2009, 68). Zum anderen beeinflusst der individuell verfügbare Wortschatz und

Sprachraum den möglichen Denkraum. Was nicht bekannt ist oder nicht adäquat bezeichnet werden kann, darüber kann schwerlich bis gar nicht gesprochen, geschweige denn reflektiert werden. Sedmak nennt dies „inneren Reichtum“, welchen er zusammen mit der Fähigkeit diesen zu ordnen als wesentlich für das Denken im Sinne der Fähigkeit, im Inneren Zerstreutes zusammen zu holen und Dinge einzuordnen, ansieht (vgl. Sedmak 2012, 31). Die vorstehend ausgeführten Effekte schaffen damit Abhilfe für ein Problem vieler Teilnehmer*innen psychosozialer Unterstützungsangebote, welches Stein folgendermaßen beschreibt:

„[...] das Vokabular, mit dem wahrgenommene Situationen beschrieben werden sollten, ist weder im Umfang noch im Grade der Differenziertheit erworben, die eine Selbstdarstellung und die Einschätzung anderer erlaubte. Klienten mit derartigen Defiziten sind aufgrund ihrer eingeschränkten Fähigkeiten zur Identitätsdarstellung leichter diskreditierbar. Ihr Verhalten ist darüber hinaus nur im gleichen Milieu verstehbar und nur in eingeschränkten Situationen zweckmäßig“ (Stein 2009, 64).

Ein ausgeweitetes Sprach- und Denkrepertoire verbessert rückkoppelnd auch die für das P&P erforderliche Vorstellungskraft und Schöpfungsgabe. Dies wiederum führt nicht nur zu einem vergrößerten Ideenraum zum Beispiel beim Kreieren und Ausprobieren von neuen Rollen und Verhaltensweisen, sondern auch beim Beitragen von Elementen zur gemeinsam erzählten Geschichte innerhalb des Spiels. Jenes Geschichten erzählen trainiert im Übrigen narrative Kompetenz, welche für das Individuum bei der Verarbeitung akuter Lebenssituationen sowie biografischer Lebensereignisse hilfreich sein kann, weil diese besser strukturiert und kohärent gemacht werden können.

Wie im Verlauf dieser Arbeit aufgezeigt wurde, trainiert P&P spielen Kreativität, Spontaneität und Flexibilität auf verschiedenen Ebenen. Diese Fähigkeiten sind zentral für die Aneignung einer allgemeinen Problemlösungskompetenz. Spontaneität befähigt den Menschen dazu, auf sich verändernde Lebensumstände bestimmend, lebenserhaltend und verantwortungsbewusst zu reagieren. Kreativität erlaubt das Beschreiten neuer Wege und Finden neuer Lösungen beim Denken und Handeln (vgl. Schaller 2001, 187). Flexibilität schließlich beinhaltet eine Offenheit für Neues und ermöglicht ein erfahrungsbedingtes, situationsadäquates Verhalten bezogen auf verschiedenste Umgebungen und Umstände. Zusammen helfen diese Schlüsselqualifikationen dabei, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und neu erworbene Fertigkeiten mit be-

reits vorhandenen zu verknüpfen. Sie befördern somit eine generalisierte Handlungskompetenz abseits von situationsspezifischen Fertigkeiten, welche in einer von ständig neuen Aufgaben mit wechselnden Anforderungen geprägten Lebenswelt von großer Wichtigkeit ist (vgl. ebd., 188).

Die Zwänge und Belastungen jener alltäglichen Anforderungen zu mildern und ihnen potentiell besser gerüstet entgegentreten zu können, sind weitere Aufgaben, bei deren Begegnung P&P Stärken ausspielen kann. Durch das Eintauchen in eine Spielwelt können Spieler*innen die eigene Wirklichkeit für einen bestimmten Zeitraum in den Hintergrund stellen (vgl. Sennenfelder 2015, 61). Ähnlich den meisten anderen Spielen kann allein dies eine kurzfristige Entlastung und Entspannung bewirken. Darüber hinaus ist beim P&P allerdings die gewählte Spielwelt ein Raum, den die Spielenden sich aneignen können, indem sie die Regeln, welche diese Welt konstituieren, ihre Flora, Fauna und Bewohner*innen und die sich in ihr ereignenden Geschehnisse unmittelbar mitgestalten können. Dies ist aus Gründen für die Spielenden attraktiv, welche auch für den psychosozialen Einsatz interessant und relevant sind. Ein wesentlicher dieser Gründe ist die Möglichkeit der fiktiven Wunscherfüllung auf mehreren Ebenen, welche zudem noch innerhalb eines geschützten Experimentierraumes geschieht. Diese Wunscherfüllung findet hauptsächlich (aber nicht ausschließlich) mit Hilfe der gewählten Rolle in Form des Spielcharakters statt. Dieser ist nicht nur optisch, vom Wesen und den Fähigkeiten her nach den eigenen Vorstellungen formbar, sondern ermöglicht es Spieler*innen auch, Dinge zu denken oder zu tun, derer sie sich normalerweise schämen würden (zum Beispiel aufgrund eines Selbstbildkonfliktes oder Unzulänglichkeitsgefühls), die sie sich nicht zutrauen oder die ihnen Angst machen. Die Dualität von Identifikation mit einer Figur bei gleichzeitigem Abstand von ihr erlaubt es, neue Verhaltensstrategien auszuprobieren, ohne allzu große bedrohliche Folgen oder innere Konflikte befürchten zu müssen. Hilfreich dabei ist die Möglichkeit der Ursachenzuschreibung. Handlungs- und Kommunikationserfolge der Figur können der eigenen Leistung zugeordnet werden, während Misserfolge der Figur beziehungsweise deren Charaktereigenschaften zugeschrieben werden kann. Dadurch kann Spieler*innen Leistungsdruck und Misserfolgsangst genommen werden und somit im Endeffekt die Handlungsfähigkeit gestärkt werden, da diese weniger durch Ängste und interne Bedrohungen angegriffen wird (vgl. Kathe 1986, Kap. 6.4).

Ein weiterer Grund für die Attraktivität des P&P Spielens besteht in der hohen Einflussmöglichkeit auf verschiedene Aspekte der Spielwelt. Deren Regeln und kausale Zusammenhänge sind meist überschaubarer als die der realen Welt und zudem durch Absprache unter den Spielenden veränderbar. Die Spieler*innen können Abläufe mit kontrollieren und die Aktionen ihrer Charaktere haben im Laufe eines Abenteuers klar ersichtliche und meistens als positiv empfundene Auswirkungen auf die Spielwelt. Aufgrund der großen Handlungsdichte sind Weiterentwicklungsprozesse direkt beobachtbar. Sie sind also unmittelbar sowie relativ risikolos erfahrbar und werden bezogen auf die Charaktere sogar schriftlich im Charakterbogen festgehalten. Und nicht zuletzt ist das real-gesellschaftliche Ideal des individuellen Erfolges (vor allem auf monetärer und Status-Ebene), welcher durch eigene Fähigkeiten und Leistungen errungen wird, im P&P-Rollenspiel meist viel einfacher zu erreichen als in der Wirklichkeit² (vgl. Kathe 1986, Kap. 3.4.). Innerhalb des P&P erleben die Spielenden also ein hohes Maß an Kohärenz und Kontrolle. Es bieten sich zahlreiche Gelegenheiten, sich selber als handlungsmächtig und selbstwirksam zu erleben und dadurch eine im Alltag eventuell empfundene Ohnmächtigkeit und Hilflosigkeit aufzubrechen (vgl. Stein 2009, 50 ff.). Die Summe dieser positiven Erfahrungen kann in einer Steigerung von Selbstsicherheit und Selbstvertrauen resultieren.

Das Aufbrechen von gewohnten Erlebnis-, Rezeptions- und Verhaltensstrukturen innerhalb des P&P ist also dazu geeignet, auch in der Realität Veränderungsprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Nichtsdestotrotz muss berücksichtigt werden, dass die Wunsch- und Bedürfnisbefriedigung im Imaginierten nicht zwingend im gleichen Maße die Befriedigung der entsprechenden Wunsch- und Bedürfnisbereiche in der Realität nach sich ziehen muss, also eine diesbezügliche Effektübertragung vom Spiel in die Realität aufgrund unterschiedlicher Gegebenheiten nicht 1:1 gewährleistet ist. Während diese Übertragung laut Kathe bei Kindern oft noch relativ gut funktioniert, da sie teils Vorstellung und Wirklichkeit noch nicht trennscharf auseinanderhalten könnten, so sei sie bei Jugendlichen und Erwachsenen nicht mehr ohne Weiteres möglich, da deren Bewusstsein für die Trennung in starkem Maße vorhanden sei

² Diese Art von Erfolg wird als Ziel interessanterweise auch von kaum einem Spielsystem infrage gestellt, obwohl dies in einer frei gestaltbaren Fantasiewelt durchaus möglich wäre. Allerdings würde die kritische Auseinandersetzung mit dieser untersuchenswerten Tatsache den Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit sprengen.

(vgl. Kathe 1986, Kap. 6.1). Dennoch sei auch für letztgenannte Gruppen eine Befriedigung gewisser Bedürfnisse durch Imaginiertes möglich, jedoch in mittelbarer Form als Kompensation. Vor dem Hintergrund der kapitalistischen Leistungsgesellschaft mit ihrer strengen Trennung von Arbeit und Freizeit, in welcher Arbeit überwiegend eine Zweckhandlung sei und Identifikation, Sinngabung sowie Selbstverwirklichung überwiegend in der Freizeit stattfinden müssten, sei P&P sehr gut dafür geeignet, persönlich empfundene Mangelhaftigkeit in einem Bereich (zum Beispiel Beruf) in anderen Bereichen (zum Beispiel Spiel) auszugleichen.

„Die große Handlungsfreiheit und der hohe Simulationsgrad in dieser Spielform ermöglicht es jedem Teilnehmer, seine ganz persönlichen, im Alltag unerfüllten Bedürfnisse gemeinsam mit anderen in einer erdachten Welt auszuleben. Der Phantasie kommt die Überträgerfunktion (der Wünsche) von der Wirklichkeit in die Fantasywelt zu. Als [...] Spieler wissen Sie wohl, daß Ihre Figur nicht Sie selbst ist, aber sie verhilft Ihnen in Form eines genau auf Sie zugeschnittenen Modells zu einer Ersatzbefriedigung“ (ebd., Kap. 6.1).

Über die bisher in diesem Unterkapitel aufgezeigten Stärken des klassischen, quasi reinen P&P-Rollenspiels hinaus können mehr oder weniger alle der am Anfang von Kapitel 5.1 angeführten Effekte beim P&P spielen erreicht werden, wenn man dieses um Elemente des didaktischen Rollenspiels ergänzt. Dazu kann die Spielleitung gezielt versuchen, im Spiel passende Situationen zu erzeugen, bei deren Bearbeitung die Spieler*innen bestimmte von der Leitung intendierte Fähigkeiten nutzen müssen oder bei denen sie mit bestimmten Reflexionsgegenständen konfrontiert werden. Beispielsweise kann sie, um soziale Wahrnehmung und adäquate soziale Reaktionen zu schulen dafür sorgen, dass Aktionen einer Figur in der Spielwelt eine möglichst deutliche und nachvollziehbare Gegenreaktion bekommen und zwar derart, wie sie auch in der Realwelt voraussichtlich erfolgen würde. Oder sie kann, anders als bei der klassischen Spielweise, Spieler*innen eine bestimmte Rolle zuweisen, die in wichtigen Bereichen gezielt deren Persönlichkeitsstruktur anspricht. Das kann beispielsweise ein völlig gegensätzlicher Charakter sein, der neues Verhalten erfordert oder auch eine die jeweiligen Probleme überzeichnende Figur. Die Idee dahinter wäre die Verdeutlichung von eigenen Charakter-Eigenschaften, das Erfahrungen sammeln mit unvertrauten Verhaltensweisen sowie die Anregung zum Hinterfragen eigener Standpunkte (vgl. Kathe 1986, Kap. 6.4.). Den Spieler*innen werden diese Ziele während des Spielens allerdings selten klar bewusst werden. Um bei den Teilnehmenden ein

Gefühl dafür zu verankern, dass etwas beziehungsweise was gelernt wurde, sollten daher nach den Spielsitzungen Nachbesprechungen stattfinden. In diesen kann gezielt auf Spielsituationen und deren zugrundeliegenden Intentionen hingewiesen werden beziehungsweise kann Erlebtes gemeinsam nachbereitet und reflektiert werden. Das heißt also, die wichtigste didaktische Ergänzung des P&P ist eine zur Zielrichtung der Spielleitung passende Auswertungsmethode (vgl. Schaller 2001, 142 f.). In einer solchen Auswertung können zudem teils auch Bezüge zwischen im Spiel gemachten Erfahrungen und der realen Lebensumwelt der Spielenden verdeutlicht werden, wodurch wiederum die Übertragung positiver Spieleffekte in die Realität verstärkt wird.

5.1.2 Schwierigkeiten und Grenzen des Pen&Paper-Rollenspiels

Bei allen Stärken und Chancen des P&P hat diese Spielform auch einige zu bedenkende Schwierigkeiten und Einschränkungen, welche potentielle Einsatzmöglichkeiten begrenzen. Diese sollen nachfolgend aufgezeigt werden. Einleitend sei zunächst eine Anmerkung bezüglich einer ganz allgemeinen Funktionsbereichsbeschränkung des P&P gemacht (welche im Übrigen auch auf viele didaktische Rollenspiel-Arten zutrifft): Unter anderen Kathe weist darauf hin, dass Voraussetzungen, Übungseffekte und Entwicklungspotentiale beim P&P fast ausschließlich auf geistiger Ebene angesiedelt seien. Körperliche Eigenschaften könnten durch diese Spielform kaum angesprochen und entwickelt werden (vgl. Kathe 1986, Kap. 3.1).

Dementsprechend und darüber hinaus sind, um überhaupt Rollenspiele spielen zu können, einige kognitive Grundvoraussetzungen nötig. Die in den vorigen Kapiteln dargestellten Grundfähigkeiten für Rollenkompetenz wie beispielsweise role-making und -taking, Rollendistanz oder Empathie werden zwar einerseits durch Rollenspielen weiterentwickelt, auf der anderen Seite aber auch zu einem gewissen Grad vorausgesetzt, um diese Spielform überhaupt ausüben zu können (vgl. u. a. Kathe 1986, Kap. 4.1). Das heißt, dass die kognitive Entwicklung so weit fortgeschritten sein muss, dass soziale Rollen erkannt, von der eigenen Identität unterschieden und eingenommen werden können. Außerdem muss die Fähigkeit zur klaren Unterscheidung von Spiel(-welt) und Realwelt vorhanden sein. Letzteres ist wichtig, um der Gefahr der Vermischung von Spiel und Wirklichkeit vorzubeugen. Dies ist insbesondere

bei Themen wie Kampf und Machtausübung relevant, deren Einsatz innerhalb vieler fiktiver P&P-Settings in einem Maße ein legitimes Problemlösungsmittel ist, welches in der Realität absolut unangemessen wäre (vgl. Kathe 1986, Kap. 4.4). All diese Fähigkeiten sind bei Kindern noch eingeschränkt, bei Jugendlichen und Erwachsenen aber im Normalfall vorhanden (vgl. ebd., Kap. 4.1). Darüber hinaus müssen Teilnehmende fürs Rollenspielen eine grundsätzliche Sprachfähigkeit haben sowie im Falle von P&P sowohl lesen als auch schreiben sowie einfachste Rechenoperationen durchführen können. Grundsätzlich meint in diesem Falle, dass zum Beispiel körperlich-motorisch verursachte Einschränkungen in diesen Bereichen oft durch technische Hilfsmittel überwunden werden können. Schwieriger wird es hingegen bei Personen mit anderweitig eingeschränktem oder vermindertem Kognitionsvermögen, Persönlichkeitsstörungen oder anderen psychischen Krankheiten sowie Menschen mit sozialen Störungen. Bei diesen Personengruppen können die eingangs beschriebenen Voraussetzungen unter Umständen nicht gegeben sein, weshalb Rollenspiel mit ihnen eventuell nicht oder nur modifiziert möglich ist. Ähnliches gilt für Menschen mit bestimmten Suchtproblematiken.

Oft gibt es anfängliche Vorbehalte gegenüber der Spiel- und Lernform des Rollenspiels. Schlimmstenfalls kommt dadurch ein Spiel erst gar nicht zustande, da die Teilnahme freiwillig sein sollte und daher auch abgelehnt werden kann. Doch auch eine reservierte Teilnahme ist nicht optimal, da Rollenspiel in seinen potentiellen Wirkungen nur dann effizient ist, wenn die Teilnehmenden wirklich spielen wollen (vgl. Schaller 2001, 174). Manche Menschen mögen die Spielform des Rollenspiels im Allgemeinen oder P&P im Speziellen vielleicht aus verschiedensten Gründen einfach nicht, was natürlich zu akzeptieren ist. Meist hat die Zurückhaltung aber andere Ursachen. Die grundlegendste ist, dass Rollenspiel als Spielform den angedachten Spieler*innen unbekannt ist beziehungsweise bisher in deren Spielrepertoire nicht vorkam. Besonders wenn auch die Mitspielenden noch fremd sind, kann die Unsicherheit gegenüber dem zu Erwartenden zu Angst vor Selbstentblößung oder Lächerlichkeit führen und so die Spielaktivität blockieren (vgl. ebd., 174). In didaktischen Kontexten kann auch eine Rolle spielen, in welcher Form man normalerweise Hilfs- oder Bildungsangebote gewohnt ist. Aus der Schulzeit und weiteren Ausbildung kennen die meisten Menschen vorrangig das passive Lernen durch Beobachten und

Zuhören, weshalb Hemmungen bestehen können, sich an einer eher aktiven Lernform wie dem Rollenspiel zu beteiligen (vgl. Schaller 2001, 119). Speziell auf P&P bezogen schreckt zudem die Menge, Komplexität und Unübersichtlichkeit der Regeln sowie die Unbekanntheit der Gegebenheiten der fiktiven Welt initial oft ab. Verstärkt werden kann dies noch durch die sich daraus ergebende „Fachsprache“, welche überdies unter erfahrenen P&P-Spielenden bisweilen gezielt zum Ausschluss Außenstehender genutzt wird (vgl. Nagel 2007b, 77 f.). Egal woraus sie resultieren, derlei Zugangsschwierigkeiten können beziehungsweise müssen für ein gelingendes Rollenspiel überwunden werden. Zentral dafür ist als Grundlage die Schaffung eines vertrauensvollen Schutzraumes für alle Mitspielenden. Hierbei ist vor allem die Spielleitung gefragt, aber ohne das Mitwirken aller Gruppenmitglieder ist ein solcher Raum nicht möglich. Dazu gehört, dass alle Teilnehmenden das Gefühl haben, akzeptiert und ernst genommen zu werden. Die Interaktion sollte respektvoll und empathisch erfolgen. Kritische Interpretationen und persönliche Ratschläge sind daher (vor allem während der eigentlichen Spielphase) meist unangebracht (vgl. Schaller 2001, 174). An manchen Stellen kann dies schwer fallen, denn Toleranz und Akzeptanz des beziehungsweise der anderen, so wie sie sind und denken, kann die eigenen Prinzipien und Werte, die eigene Art des In-der-Welt-Seins in Frage stellen (vgl. Schützenberger 1976, 102). Außerdem kann es innerhalb des Spiels durch auf Figurenebene getätigte, gefühlsbeladene Äußerungen zu Missverständnissen kommen, wenn jemand etwas fälschlicherweise von der Figuren- auf die persönliche Ebene überträgt, sich dadurch angegriffen fühlt und eine entsprechende Reaktion außerhalb der Rolle des Charakters zeigt (vgl. Kathe 1986, Kap. 3.1). Auch um derlei interpersonelle Hürden abzubauen, sollte im Vorhinein klar kommuniziert werden, was voneinander sowie vom Spiel erwartet wird und welche Regeln und Ziele gelten sollen. Ohne diese Vereinbarungen besteht die Gefahr, dass kein kooperativer Beziehungsmodus entsteht und es laufend zu Missverständnissen kommt, wodurch ein gelingendes Rollenspiel kaum möglich wäre (vgl. Schaller 2001, 127 f.). Nach einer gegenseitigen Kennenlernphase in der Gruppe kann schließlich vor dem eigentlichen (P&P-)Rollenspiel ein schrittweises Herantasten daran über verwandte, den Spieler*innen vielleicht bekanntere Spielformen stattfinden. Dies könnten zum Beispiel rollenspielähnliche Brettspiele mit Übernahme einer bestimmten Figur oder das theatrale Darstellen ein-

zelner Situationen mit zugewiesenen Rollen sein. Das eigentliche P&P sollte dann an die jeweilige Gruppe angepasst werden, wofür in vielen Fällen zumindest anfangs eine Simplifizierung von Regeln und Spielwelt sinnvoll ist.

P&P-Rollenspiel ist tendenziell eine zeitaufwändige Spielform. Dies gilt insbesondere für die Spielleitung, welche über die eigentlichen Spielsitzungen hinaus noch zeitintensive Aufgaben bei der Vorbereitung und Auswertung des Spiels hat. Während Spieler*innen fast ausschließlich am eigentlichen Spiel beteiligt sind, muss die Leitung im Vorhinein eine stimmige Welt mit interessanten NSCs und Orten sowie abwechslungsreichen Abenteuern gestalten. Weiterhin müssen Spielleiter*innen jederzeit den Gesamtüberblick über die Regeln, die Geschichte und die Spieler*innen-Charaktere sowie deren Aktionen haben, um auch über mehrere Spieltermine hinweg einen Spielfluss zu gewährleisten. Auch auf die Aufgaben während des Spieles muss man sich teilweise vorbereiten. Dort ist die Leitung Animateur*in und Souffleur*in, falls das Spiel stockt und/oder den Spielenden die Ideen ausgehen. Sie ist Sinnesorgan für die Charaktere, welche hauptsächlich durch die Beschreibungen der Spielleitenden ihre Umgebung erfahren können. Außerdem muss die Spielleitung Moderator*in und Schiedsrichter*in sein, welche*r auf eine ausgewogene Beteiligungsmöglichkeit für alle Spielenden achten muss sowie bei Unstimmigkeiten über Situationen oder Regeln unparteiisch entscheiden muss (vgl. Kathe 1986, Kap. 4.5.). Für eine Spielauswertung in didaktischen Kontexten ist zudem eine entsprechende psychologische oder pädagogische Ausbildung hilfreich, welche professionelle Auswertungsmethoden zur Verfügung stellt und außerdem auf allgemeiner Ebene dabei helfen kann, problematische Entwicklungen in einer Gruppe zu erkennen (vgl. Schaller 2001, 195). All diese Faktoren können in Kombination den zeitlichen Möglichkeitsrahmen sprengen, welcher innerhalb von psychosozialen Angeboten zur Verfügung steht.

Beim Blick auf den Vergleich der potentiellen Spielziele von didaktischem und P&P-Rollenspiel fällt auf, dass in der Schnittmenge einige der für das didaktische Spiel identifizierten Zielbereiche fehlen. Das liegt daran, dass sich P&P für einige Einsatzgebiete nicht ohne Weiteres oder sogar gar nicht eignet. Dabei geht es vor allem um Bereiche mit konkretem Realitätsbezug. Zum einen handelt es sich dabei um realweltliche Problematiken, für deren Bearbeitung besser spezifische therapeutische

Fachkenntnisse auf Seiten der Leitung vorhanden sein sollten. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn bei Gruppenmitgliedern im Spiel die Auseinandersetzung mit tiefgreifenden Ängsten, die Verarbeitung traumatischer Erlebnisse oder die Behandlung und Prävention von psychosomatischen Störungen stattfinden soll. Zum anderen betrifft dies beispielsweise die Hilfe und Begleitung bei akuten realweltlichen Krisen, bei der Verbesserung von Alltagskompetenzen oder bei der Erlangung von spezifischem Fach-, Handlungs- und Situationswissen. Ähnliches gilt für pädagogische Zielvorgaben wie Regelvermittlung, Verhaltenstraining und Anpassung an die Gesellschaft. Je konkreter der Realitätsbezug ist, desto schwieriger wird tendenziell die Bearbeitung des jeweiligen Ziels durch P&P, da innerhalb dieser Spielform ja meist gerade eine klare Trennung zu realen Verhältnissen gewollt ist.

Auch bezüglich der (Weiter-)Entwicklung des individuellen Interaktions- und Verhaltensrepertoires gibt es Kritik an P&P und verwandten Rollenspielarten, welche deren generellen realweltlichen Nutzen in Zweifel zieht. Laut Hartung etwa sei aus den Erkenntnissen der Lernpsychologie abzuleiten,

„[...] daß die Übertragbarkeit von Lerneffekten in Rollenspielen auf eine Realsituation in dem Maße wahrscheinlicher wird, wie die Rollenspielsituation der Realsituation ähnelt. Das heißt konkret, daß realistische Handlungen im Rollenspiel eher dazu geeignet sind, realitätsrelevantes Verhalten zu üben als phantastische Spielhandlungen“ (Hartung 1977, 43).

Weiterhin würde der Transfer von im Rollenspiel erworbenen Verhaltensmustern eingeschränkt, falls diese sich in der Realität nicht bewährten beziehungsweise nicht verstärkt oder gar bestraft würden. Transfermöglichkeiten blieben daher im Wesentlichen nur auf der Ebene des Erwerbs interaktioneller Grundmuster interessant (vgl. ebd., 43 f.). Kathe geht demgegenüber davon aus, dass P&P potentiell jedes während der Spielzeit auftretende Verhalten verstärken beziehungsweise in das Alltagsleben der Teilnehmer*innen übertragbar machen kann, obwohl sich durch die Settings der meisten P&P-Spielwelten eine relativ klare Trennung zwischen der Handlungsebene der Spielfiguren und der alltagsweltlichen Handlungsebene der sie darstellenden Teilnehmer*innen ergibt. Entscheidend sei dabei, auf welcher Ebene dieses Verhalten Erfolg verspräche, lediglich auf der Figuren- oder auch auf der Teilnehmenden-Ebene. Demnach hätten nur für die Spielcharaktere erfolgreiche Handlungsmuster wie aggressive, gewalttätige Problemlösungen außerhalb des Spiels weniger

Bedeutung als Verhalten, welches auch auf der Teilnehmenden-Ebene Erfolg zeige, wie zum Beispiel bestimmte Kommunikations- und Kooperationsweisen sowie eine gelingende Rolleneinnahme (vgl. Kathe 1986, Kap. 4.4).

Zu guter Letzt muss P&P-Teilnehmenden – wie in Kapitel 5.1.1 bereits erwähnt – generell jederzeit bewusst bleiben und falls nötig auch von der Spielleitung wieder bewusst gemacht werden, dass viele der durch das Spiel erzielten Kompensationseffekte nicht eins zu eins in die Wirklichkeit übertragbar sind. Ersatzbefriedigungen des Spiels verändern nicht die wirklichen Lebensbedingungen, das heißt eine zeitlich zu umfassende Realitätsflucht in imaginäre Spielwelten ist langfristig keine wirksame Bewältigungsstrategie. Allerdings kann man – wie ebenfalls in obigem Kapitel aufgezeigt – eventuell einen Teil der im Spiel entwickelten Selbst- und Verarbeitungskompetenz sowie angewendeten Interaktions- und Lösungsstrategien auf die realweltliche Problemlösung übertragen, um dadurch direkte Befriedigung zur erlangen.

5.2 Passende Arbeitsfelder innerhalb der Sozialen Arbeit

Nachdem im vorigen Kapitel die möglichen Effekte des P&P Spielens sowie dessen besondere Stärken, aber auch Grenzen herausgearbeitet wurden, soll im Folgenden daraus abgeleitet werden, ob und in welchen Feldern Sozialer Arbeit sich diese Spielform einsetzen ließe.

Dafür soll einleitend zunächst ein kurzer Blick auf die allgemeinen Ziele der Sozialen Arbeit geworfen werden. Die IFSW (bzw. in deutscher Übersetzung der DBSH)³ definiert als solche die Förderung des sozialen Zusammenhalts sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen (vgl. DBSH 2021a). „Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein“ (DBSH 2021a). Das Leisten von Hilfe zur Selbsthilfe, Empowerment und die Erweiterung der Handlungsspielräume von Individuen und Gruppen steht dabei im Fokus und soll die Gestaltung eines gelingenderen Alltags befördern (vgl. Thiersch/Grundwald/Köngeler 2011, S. 178 ff.; 187). Dazu stützt sich die Soziale Arbeit auf verschiedene Theorien. Zu einigen der wichtigsten sollen nun in Kurzform Bezüge aufgezeigt werden.

³ IFSW steht für International Federation of Social Workers. DBSH für Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit.

Laut Böhnisch bestehe der hauptsächliche Auftrag der Sozialen Arbeit darin, Hilfe bei der Lebensbewältigung zu leisten. Die subjektive Handlungsfähigkeit von Individuen solle erweitert werden mit dem Ziel der Steigerung des individuellen Wohlbefindens. Dabei habe die Soziale Arbeit Handlungsmöglichkeiten in vier Interventionsdimensionen (Ausdruck, Anerkennung, Abhängigkeit und Aneignung) welche mittels der Handwerkszeuge Sprache, Beziehung, Zeit und Raum sozialpädagogisch bearbeitbar seien (vgl. Böhnisch 2016, 94 ff.). Bereits an dieser Stelle werden Bezüge zum P&P ersichtlich, welches sich aller dieser Handwerkszeuge bedient. P&P benötigt viel gemeinsame, ungeteilte Zeit, spielt sich in einem speziellen Raum ab (ob virtuell oder physisch), bewegt sich fast ausschließlich im Medium der Sprache und baut meist enge Beziehungen zwischen allen Teilnehmenden auf. Das individuelle Wohlbefinden kann auf einfachster Ebene bereits durch die Unterhaltungs- und Entlastungsfunktion des Spiels gesteigert werden. Die Handlungsfähigkeit wird erweitert durch eine Kompetenzsteigerung in den Bereichen Sprach- und Ausdrucksvermögen und generalisierte Problemlösungsfähigkeit sowie der dadurch steigenden Lebensverarbeitungs-kompetenz. Letztere wird zudem ergänzt durch im P&P gesammelte, zwischenmenschliche Erfahrungswerte. Weiterhin können anomische Lebenssituationen, in denen zentrale Verheißungen der Gesellschaft – nämlich soziale Teilhabe und biografische Realisierung eines befriedigenden sozialen Status – nicht erreichbar scheinen, zumindest kompensiert werden (vgl. Böhnisch 2012, 50). Das Erleben von sozialer Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Erfolg im P&P kann dem Individuum dabei helfen, sein psychosoziales Gleichgewicht wiederzuerlangen und den Bewältigungsherausforderungen der eigenen Lebenslage(n) gestärkt entgegenzutreten, indem aus Negativ-Erfahrungen resultierender Selbstwertverlust und soziale Orientierungslosigkeit aufgebrochen werden (vgl. Böhnisch 2012, 47 f.).

Im Rahmen des Empowerment-Konzeptes versucht die Soziale Arbeit unter anderem die psychische Ausstattung der Subjekte zu stärken, um diesen dabei zu helfen, Gefühle der Macht- und Einflusslosigkeit zu überwinden sowie bisher wenig genutzte Gestaltungsspielräume und Ressourcen besser wahrzunehmen und zu erschließen. Dazu sollen Selbstwert, -vertrauen und -bestimmung gesteigert werden, indem eigenes Gestaltungsvermögen erfahrbar gemacht, die Überzeugung subjektiver Kontrollmöglichkeiten gestärkt sowie ein ermutigendes Kohärenzerleben ermöglicht wird

(vgl. Herriger 2014, 80). Auch hier sind Bezüge zum P&P einfach herzustellen. Dadurch, dass sich P&P auf geistiger Ebene abspielt, betreffen die durch das Spiel auftretenden Effekte fast ausschließlich die psychische Ebene. Eine der Stärken des P&P ist, dass innerhalb des Spiels ein Erleben von weitgehenden Gestaltungsmöglichkeiten, Kontrolle über Abläufe und Kohärenz der Welt stattfindet. Diese Faktoren erstrecken sich zudem nicht nur auf die eigentlichen Spielhandlungen, sondern darüber hinaus auf eine Meta-Ebene, zum Beispiel bei der Diskussion und Anpassung der Spielregeln und -welt. Derlei Erfahrungen gilt es – soweit möglich – mittels passender Auswertungsmethoden mit Verknüpfungen zum Alltag zu versehen, um eine produktive Übertragung zu erreichen. Ansonsten besteht die Gefahr eines lediglich virtuellen Empowerments.

Es ließen sich noch weitere Verknüpfungspunkte zwischen P&P und für die Soziale Arbeit relevanten Theorien aufzeigen (zum Beispiel im Salutogenese-Konzept von Antonovsky). Allerdings sollte das bisher in dieser Arbeit aufgezeigte bereits ausreichend illustrieren, dass P&P-Rollenspiel grundsätzlich dafür geeignet ist, bei der Erreichung vieler Ziele Sozialer Arbeit zu unterstützen beziehungsweise dass eine grundsätzliche Einsetzbarkeit – wie vorstehend bewiesen – auch theoretisch zu fundieren ist. Dieses Ergebnis sollte allerdings an dieser Stelle nicht mehr überraschen, insbesondere da der Vergleich mit dem didaktischen Rollenspiel ja bereits eine große Schnittmenge ergab und dieses seinerseits in verschiedenen Bereichen Sozialer Arbeit zum Einsatz kommt. Offen ist nun allerdings noch die Eingrenzung auf spezifische Arbeitsfelder innerhalb der Sozialen Arbeit, in denen P&P nutzbringend eingesetzt werden könnte. Beginnen sollte man dafür mit einem Blick auf die übergeordneten Arbeitsmethoden Sozialer Arbeit. Klassischerweise werden auf höchster Ebene derer drei unterschieden: Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit (vgl. Galuske 2013, 77 ff.). Zwar ist diese Einteilung aus zahlreichen Blickwinkeln kritisiert und in der Folge zugunsten vielfältigerer methodischer Ansätze aufgelöst worden, welche heutzutage eher genutzt werden (vgl. ebd., 115 ff.; 165 ff.). Dennoch bleiben die drei Kategorien für die folgende Betrachtung brauchbar, wenn auch hauptsächlich im Sinne der ihnen zu Grunde liegenden Sozialformen.

Soziale Einzel(fall)arbeit, richtet sich immer an Individuen und zielt vorrangig auf ein begrenztes Neuarrangement von deren Beziehungen, Beziehungsmustern und ver-

fügbaren Hilfsquellen zur (Re-)Integration in gesellschaftlich akzeptierte Normalitätsmuster. Dabei sollen Veränderungen primär auf der Ebene individueller Kompetenzen, Qualifikationen, Sichtweisen und Verhaltensweisen erreicht werden. Umweltfaktoren werden als kausale Problemursachen nur insoweit wahrgenommen, wie sie im Rahmen des individuellen Hilfeprozesses bearbeitet werden können (vgl. Galuske 2013, 82 f.). Soziale Gruppenarbeit vereint eine Vielzahl teils heterogener Ausprägungen, welche jedoch als kleinsten gemeinsamen Nenner eine (Klein-)Gruppe als Ort und Medium pädagogischer Einflussnahme teilen. Innerhalb dieser fungieren in Gruppenpädagogik geschulte Personen als Leitung und beeinflussen Gruppenprozesse mit bestimmten Zielen. Dabei stehen Wachstum, Reifung, Bildung, Heilung und/oder Eingliederung der Einzelnen im Mittelpunkt (vgl. ebd., 97).

„Gemeinwesenarbeit findet den Fokus ihrer Tätigkeit nicht im Individuum bzw. einer Kleingruppe, sondern in einem großflächigeren *sozialen Netzwerk*, das territorial (Stadtteil, Nachbarschaft, Gemeinde, Wohnblock, Straßenzug), kategorial (bestimmte ethnisch, geschlechtsspezifisch, altersbedingt abgrenzbare Bevölkerungsgruppen), und/oder funktional (d.h. Im Hinblick auf bestimmte inhaltlich bestimmbare Problemlagen wie Wohnen, Bildung etc.) abgrenzbar sind“ (Galuske 2013, 105).

Problemlagen werden weniger individualisiert, sondern eher deren gesellschaftliche Bedingtheiten betrachtet. Dementsprechend sollen Verbesserungen durch die Veränderung der Strukturen des sozialen Nahraums, der sozialen Netzwerke selbst, der materiellen und sozialen Infrastruktur und nicht zuletzt die Förderung der Selbstorganisation erreicht werden. Gemeinwesenarbeit ist dabei methodenintegrativ, das heißt, sie umfasst auch notwendige Formen der Gruppenarbeit und Einzelfallhilfe (vgl. ebd., 103 ff.).

In den vorigen Kapiteln wurde bereits dargelegt, dass P&P (genauso wie die meisten anderen Rollenspielarten auch) primär ein Gruppenspiel ist. Zwar ist P&P theoretisch auch in Einzelsettings mit lediglich Spielleitung und einzelnen Spieler*innen spielbar, jedoch würde man es dadurch vieler Stärken berauben, welche erst durch soziale Gruppeninteraktionen auftreten. Daraus folgt logischerweise, dass P&P in erster Linie in Angeboten der sozialen Gruppenarbeit einsetzbar ist und ebenfalls zu deren im vorigen Abschnitt dargelegten Intentionen passt. Zwar können teils auch Ziele der Einzelfallhilfe wie Kompetenzsteigerung und Sichtweisenveränderungen in bestimmten Bereichen beiläufig erreicht werden, jedoch selten so effizient, wie wenn sie spe-

zifisch ausgewählt und mit dem jeweiligen Individuum gezielt bearbeitet werden. In Bezug auf Gemeinwesenarbeit tun sich ebenfalls lediglich beschränkte Einsatzideen auf. Hier könnte P&P zum Beispiel besonders aufgrund seiner nivellierenden Eigenschaften als Werkzeug zur Vernetzung von Bewohner*innen eines Sozialraumes genutzt werden, welche sich ansonsten vielleicht nie kennengelernt hätten. Auf diese initiale Gruppenbildung können dann andere Aktivitäten und Angebote aufgebaut werden. Bezogen auf viele Angebote der sozialen Einzelfall- und Gemeinwesenarbeit liegt eine zweite Hindernisdimension in deren häufig konkretem realweltlichen Problembezug. In klassischen Arbeitsfeldern wie Existenzsicherung (z. B. Schuldenberatung, (Re-)Integration (z. B. Migrant*innen-Unterstützung, Straffälligenhilfe), Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Hilfen zur Erziehung, Familienberatung, behördliche Sozialarbeit/Ambulanter Sozialdienst) sowie der Arbeit in der Psychiatrie oder mit Menschen mit Suchterkrankungen werden sehr spezifische, unmittelbar alltagsbezogene Unterstützungsleistungen benötigt. Außerdem berühren sie darüber hinaus teilweise noch weitere der in Kapitel 5.1.2 beschriebenen Schwierigkeiten. In diesen Gebieten ist der Einsatz von P&P daher kaum sinnvoll möglich. Auch Interventionen zugunsten größerer sozialer Netzwerke wie beispielsweise politisches Empowerment oder sozialräumliche Infrastruktur-Aufwertungen kann P&P nicht leisten. In einigen dieser Arbeitsbereiche können jedoch andere (didaktische) Rollenspiele, welche das jeweilige, spezifische Thema fokussieren, ein sinnvolles Unterstützungsangebot darstellen.

Vielversprechende Einsatzmöglichkeiten für Pen&Paper-Rollenspiele ergeben sich in Bereichen, welche viel mit offenen Gruppenangeboten arbeiten. Der Gedanke der Effizienz von P&P erst bei freiwilliger Teilnahme daran passt ebenfalls zum Charakter offener Angebote, deren Inanspruchnahme fast ausschließlich freiwillig ist. Mittels P&P als offenes Gruppenangebot können tendenziell alle Altersgruppen und Sozialschichten angesprochen werden, lediglich bei Kindern gibt es eine Untergrenze aufgrund des benötigten kognitiven Entwicklungsstandes. Konkret bietet sich P&P somit für den Einsatz in bestimmten Angeboten der Offenen Jugendarbeit, der Schulsozialarbeit, der Kultur- und/oder Bildungsarbeit mit Erwachsenen oder der Arbeit mit älteren Menschen an, wobei diese wiederum Schnittmengen im Rahmen eines übergreifenden, gemeinwesenorientierten Ansatzes haben können. Aber auch an der Schnittstelle zwischen therapeutischer und pädagogischer Betreuung, also beispielsweise

im Rahmen von offenen Angeboten in Kontexten der Behindertenhilfe oder Sozialpsychiatrie kann P&P einsetzbar sein. Letzteres Arbeitsfeld ist neben dem Bildungsbereich im Übrigen auch dasjenige, in welchem das didaktische Rollenspiel vermehrt genutzt wird. Die angestrebten Auswirkungen der Arbeit in den obigen Feldern Sozialer Arbeit weisen hohe Überschneidungen mit den im Laufe dieser Arbeit herausgearbeiteten, möglichen positiven Effekten des Pen&Paper-Rollenspiels auf, ohne von dessen potentiellen Grenzen und Schwierigkeiten zu einschränkend betroffen zu sein.

Dies sei abschließend noch einmal mit einer stark verkürzten Zusammenfassung der wichtigsten Ziele der oben genannten Arbeitsfelder belegt. Böhnisch stellt als wichtigste Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit deren sozialintegrative Aufgabe heraus (vgl. Böhnisch 2013, 3 ff.). Jugendlichen sollten Orte, anzueignende Räume sowie personale und soziale Bezüge vermittelt werden, in denen sie alltäglichen Halt, sozialemotionale Vertrautheit und gegenseitigen Respekt als Anker für Beziehungen erfahren könnten. Auf diese Weise solle ein Beitrag zur Verbesserung der Sozialisationsbedingungen Jugendlicher geleistet werden (vgl. Böhnisch 2013, 6 f.). Dies geschieht beispielsweise durch Unterstützung bei Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklungsaufgaben sowie durch das Anbieten von kreativen und sozialen Lern- und Gelegenheitsstrukturen. Im Allgemeinen ähnlich, lediglich ergänzt um schulspezifische Aspekte, verhält es sich mit den Zielen der Schulsozialarbeit. Auch die Kulturarbeit hat teils ähnliche Zielsetzungen, ist jedoch in ihrer Zielgruppe weiter gefasst, da sie sich potentiell an alle Altersgruppen richten kann. Durch Kulturarbeit sollen individuelle Ressourcen und Potentiale besonders in den Bereichen Kreativität und Sinnlichkeit aufgedeckt und gefördert werden, um Selbstbewusstsein zu stärken und bei der Persönlichkeitsentwicklung zu helfen. Darüber hinaus soll durch eine aktive Gestaltung des Soziallebens und Ermöglichung kultureller Teilhabe Verständigung gefördert und Benachteiligungen abgebaut werden. Zu diesem Zwecke wird ein gezielter Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen, kreativen Entwicklungsprozessen, kommunikativen Praktiken, sinnlichen Erfahrungen und kulturellen Konventionen gefördert (vgl. Hill 2013). Für die Soziale Arbeit mit älteren Menschen ergeben sich vielfältige Aufgaben und Ziele aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe samt deren Bedürfnissen und Lebenslagen sowie verschiedenen theoretischen Blickwinkeln auf das

Alter. Im Fokus stehen dabei Entwicklungen und Veränderungen im Alter, wie zum Beispiel mögliche körperliche oder geistige Funktionseinbußen, biografische Brüche, ein Ausdünnen des sozialen Netzwerks oder einfach Bedürfnisänderungen, welche mit sozialen Krisen und Problemen verbunden sein können. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass es in diesem Arbeitsfeld primär um Unterstützung beim Erhalt von Eigenständigkeit, Selbstbestimmung sowie vor allem kultureller, bildungsbezogener und sozialer Teilhabe geht (vgl. DBSH 2021b). Das Erlangen und Erhalten von Autonomie und Selbstbestimmung sowie Ermöglichung von Teilhabe unter anderem durch Empowerment sind ebenfalls wichtige Zielsetzungen der Sozialen Arbeit in der Sozialpsychiatrie und Behindertenhilfe. Ergänzt werden diese um Bestrebungen zur Integration beziehungsweise Inklusion (vgl. Röh 2018, 68 ff.; Gruber et al. 2018, 45 ff.). Unterstützungsangebote finden sich hierzu etwa innerhalb von besonderen Wohnformen, unter anderem in Form von Gruppenangeboten zur Tagesstrukturierung und Beschäftigung. Dies können beispielsweise Koch-, Garten-, Theater-, Kunst- oder eben auch (Rollen-)Spielgruppen sein.

6 Fazit

Zusammenfassend wurde im Laufe dieser Arbeit herausgearbeitet, dass das Spielen von Pen&Paper-Rollenspielen bei den Teilnehmenden potentiell verschiedene Wirkungen erzielen kann. Es eignet sich zur Steigerung des Wohlbefindens und fördert die kognitive und soziale Entwicklung sowie damit einhergehend die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Ein wachsender Schatz an zwischenmenschlichen Interaktionserfahrungen sowie allgemeinen Lebenserfahrungen und Wissensgewinnen, welche durch das P&P spielen erworben werden, hat ein breiteres Reaktionsrepertoire zum praktischen Einsatz in verschiedenen Lebenssituationen zur Folge. Dies geht einher mit einer Steigerung der Sozial- und Problemlösungskompetenz. Es hilft außerdem beim Verstehen von Lebensereignissen sowie einem jeweils angemessenen Reagieren darauf. Das Erleben von Kohärenz, Eigenmächtigkeit und Erfolg im P&P fördert Selbstvertrauen und Selbstständigkeit. Insgesamt ergibt sich also eine erweiterte Handlungsfähigkeit und ein Zugewinn an Autonomie, kurz: eine Verbesserung der Lebensbewältigungskompetenz. Somit wurde klar ersichtlich, dass Pen&Paper-Rollenspiel grundsätzlich dazu geeignet ist, die Ziele vieler sozialarbeiterischer

Angebote zu unterstützen.

Wie bei vielen sozialarbeiterischen Methoden müssen sich Spielleitende allerdings auch beim Einsatz von Rollenspiel im Allgemeinen und P&P im Speziellen des Technologiedefizits bewusst sein. Das heißt, dass bei den Teilnehmenden lediglich Perturbationen erzeugt werden können und ihnen Lernfelder zur Verfügung gestellt werden, in welchen potentiell Erfahrungen gemacht werden können. Für die jeweilige Rollenspielform geeignete Auswertungsmethoden können dabei helfen, die im Spiel gemachten Erfahrungen mit dem Alltag zu verknüpfen. Welche Qualität diese Erfahrungen für die Spieler*innen haben und welche Schlüsse diese daraus ziehen, spricht ob und inwiefern das P&P zu den oben zusammengefassten Ergebnissen führt, dafür gibt es letztendlich aber keine Garantie. Darüber hinaus ist natürlich auch das Pen&Paper-Rollenspiel als Werkzeug nicht universell einsetzbar, sondern hat bestimmte Stärken und Schwächen, die es für den Einsatz innerhalb gewisser Felder Sozialer Arbeit prädestinieren und es für andere Bereiche weniger geeignet machen.

Der naheliegende und daher in dieser Arbeit auch als Schwerpunkt gewählte Vergleich mit etablierten Formen didaktischen Rollenspiels ergab zwar, dass sich für Pen&Paper-Rollenspiele keine grundsätzlich neuen Einsatzfelder innerhalb der Sozialen Arbeit auftun, in welchen es exklusiv im Gegensatz zum didaktischen Rollenspiel nutzbar wäre. In einigen Kontexten kann es aber durch seine weitreichenden Gestaltungsoptionen besser geeignet sein, um gewisse Zielgruppen zu erreichen. Dies gilt nicht nur für die anfangs angesprochene Jugendarbeit, sondern ebenfalls für viele offene Gruppenangebote der Sozialen Arbeit mit Erwachsenen beziehungsweise älteren Menschen, wie sie beispielsweise im Rahmen von Kulturarbeit, aber auch in der Behindertenhilfe oder Sozialpsychiatrie zu finden sind. Durch an die jeweilige Spieler*innen-Gruppe angepasste Geschichten, die Arbeit am Erstellen des eigenen Spielcharakters und das Kennenlernen einer möglicherweise unbekanntem Art des Spielens, kann Interesse und Begeisterung in einer Form geweckt werden, in der es andere Rollenspielformen – und auch andere Werkzeuge der Sozialen Arbeit – nicht vermögen. Auch zur Erreichung spezifischer Ziele, wie etwa der Entlastung vom Alltag, der Schaffung stabiler Sozialkontakte, dem Erleben von Selbstwirksamkeit, der Steigerung von Imaginations-, Sprach- und Ausdruckskompetenz sowie den damit verbundenen, erweiterten Möglichkeiten der Verarbeitung, der persönlichen Entwick-

lung und des Identitätsausdruckes, kann Pen&Paper-Rollenspiel situativ effektiver sein als etablierte didaktische Rollenspielformen.

Literaturverzeichnis

Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag (2021a): Duden-Wörterbuch. Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Spiel> (Zugriff: 15.12.2021)

Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag (2021b): Duden-Wörterbuch. Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rollenspiel> (Zugriff: 15.12.2021)

Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung (6. überarb. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Böhnisch, Lothar (2013): Die sozialintegrative Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit (4. überarb. und aktual. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 3-10

Böhnisch, Lothar (2016): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Bopp, Matthias (2011): Erfahrungswissen durch Computerspielen. In: Winter, Andrea (Hg.): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. Pädagogische Konzepte und praktische Anleitungen. München: Ernst Reinhardt Verlag, 45-61

Buonfino, Lidia (2007): Vampire-Live. In: Janus, Ulrich/Janus, Ludwig (Hg.): Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag, 257-264

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2021a): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit. Online unter: <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html> (Zugriff: 15.12.2021)

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2021b): Erklärung des DBSH zur Sozialen Arbeit für und mit alten Menschen (Trierer Erklärung). Online unter: https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/DBSH/2019/Erklaerung_Arbeit_mit_und_fuer_alte_Menschen_5_2019.pdf (Zugriff: 15.12.2021)

Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung (10. Aufla-

ge). Weinheim: Beltz Juventa

Gruber, Dominik/Böhm, Martin/Wallner, Marlene/Koren, Gernot (2018): Sozialpsychiatrie: Gesellschaftstheoretische und normative Grundlagen. In: Schöny, Werner (Hg.): Sozialpsychiatrie – theoretische Grundlagen und praktische Einblicke. Berlin: Springer Verlag, 29-59

Hartung, Johanna (1977): Verhaltensänderung durch Rollenspiel. Düsseldorf: Schwann Verlag

Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik (3. aktualis. und erw. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Herriger, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit: eine Einführung (5. aktualis. und erw. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Hill, Burkhard (2013): Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-sozialen-arbeit> (Zugriff: 15.12.2021)

Huizinga, Johan (2006): Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel (20. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Humbeck, Nannie (2007): Ein Sänger nun wieder und kein Schreiber mehr: Rollenspiel als interaktive Kunstform. In: Janus, Ulrich/Janus, Ludwig (Hg.): Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag, 183-198

Janus, Ulrich (2007a): Was ist ein Fantasyrollenspiel? In: Janus, Ulrich/Janus, Ludwig (Hg.): Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag, 15-26

Janus, Ulrich (2007b): Die Faszination des Rollenspiels aus der Perspektive des Spielers. In: Janus, Ulrich/Janus, Ludwig (Hg.): Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag, 265-274

Kathe, Peter (1986): Struktur und Funktion von Fantasy-Rollenspielen. Online unter: <http://www.rpgstudies.net/kathe/> (Zugriff: 15.12.2021)

- Knopf, Tilman (2007): Rollenspiel und Religion. In: Janus, Ulrich/Janus, Ludwig (Hg.): Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag, 297-320
- Kohring, Torben/Poerschke, Dirk/Pohlmann, Horst (2019): Computerspielsucht oder digitale Bewältigungsstrategie? Medienpädagogische Implikationen zur Klassifizierung von exzessivem Spielverhalten als Krankheit. In: Brüggemann, Marion/Eder, Sabine/Tillmann, Angela (Hg.): Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt. Bielefeld: GMK, 91-104
- Konstantinidis, Antony/Kopp, Nicolas (2014): Digitalisierung eines Pen-&-Paper-Rollenspiels mit Übertragung von Interaktionen in die reale Welt. Sankt Augustin: University of Applied Sciences Bonn-Rhein-Sieg, Department of Computer Science.
- Koob, Dirk (2020): Über das Lesen und Schreiben von Geschichten. In: Koob, Dirk (Hg.): Belletristische Literatur im Studium der Sozialen Arbeit. Reflexivität in studentischen Kurzgeschichten. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9-40
- Nagel, Rainer (2007a): Die Geschichte der Rollenspiele. In: Janus, Ulrich/Janus, Ludwig (Hg.): Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag, 35-54
- Nagel, Rainer (2007b): Zur Sprache der Rollenspieler. In: Janus, Ulrich/Janus, Ludwig (Hg.): Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag, 77-94
- Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels: ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1976): Die Psychologie des Kindes. Olten: Walter Verlag
- Renner, Michael (2008): Spieltheorie und Spielpraxis: eine Einführung für pädagogische Berufe (3. neu bearb. Auflage). Freiburg: Lambertus
- Röh, Dieter (2018): Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe (2. überarb. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag
- Schaller, Roger (2001): Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungs-

formen, Praxisbeispiele. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Scheffler, Gerhard (2007): Fantasy – Das Tor zur inneren Wirklichkeit. In: Janus, Ulrich/Janus, Ludwig (Hg.): Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten. Gießen: Psychosozial-Verlag, 275-284

Scheuerl, Hans (1973): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Schmid-Wiedersheim, Katharina (1999): Die Bedeutung des Spiels im Erwachsenenalter. Hamburg: Diplomarbeiten Agentur

Schützenberger, Anne (1976): Einführung in das Rollenspiel. Anwendungen in Sozialarbeit, Wirtschaft, Erziehung und Psychotherapie. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Sedmak, Clemens (2012): Arm zu sein, bedarf es wenig. Eine Betrachtung des Armutsdiskurses. In: Gillich, Stefan/Keicher, Rolf (Hg.): Bürger oder Bettler. Wiesbaden: VS Verlag, 21-38

Sennenfelder, Johanna (2015): Future of Time. Ein Pen & Paper Rollenspiel. Hamburg: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Department Medientechnik.

Shaftel, Fanny R./Shaftel, George (1973): Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München: Ernst Reinhardt Verlag

Stein, Adelheid (2009): Sozialtherapeutisches Rollenspiel. Eine Methode in der psychosozialen Arbeit. (4. überarb. und erw. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag

Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Köngeler, Stefan (2011): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, in: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 175-196

Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. (vollst. überarb. und erw. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Uhlenbrock, Gabi (2011): Soziales Lernen in Online-Rollenspielen am Beispiel World of Warcraft. In: Winter, Andrea (Hg.): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. Pädagogische Konzepte und praktische Anleitungen. München: Ernst Reinhardt Verlag,

147-168

Warwitz, Siegbert A./Rudolf, Anita (2016): Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen. (4. aktualis. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Wichter, Andreas (2007): Systeme, Welten, Abenteuer – eine Übersicht über die Welt des Rollenspiels. In: Janus, Ulrich/Janus, Ludwig (Hg.): Abenteuer in anderen Welten. Fantasy-Rollenspiele: Geschichte, Bedeutung, Möglichkeiten. Gießen: Psycho-sozial-Verlag, 55-76

Winter, Andrea (2011): Spielpädagogische Überlegungen zu digitalen Spielformen. In: Winter, Andrea (Hg.): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. Pädagogische Konzepte und praktische Anleitungen. München: Ernst Reinhardt Verlag, 13-27

Zacharias, Wolfgang (2011): Spiel(en) neu denken: Homo ludens medialis 2.0? In: Winter, Andrea (Hg.): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. Pädagogische Konzepte und praktische Anleitungen. München: Ernst Reinhardt Verlag, 28-43