

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Anna-Margo Tönnies

LARP als Methode der
genderreflexiven Jugendarbeit

Heft Nr. 38, Dezember 2025

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Anna-Margo Tönnies

LARP als Methode der
genderreflexiven Jugendarbeit

Heft Nr. 38, Dezember 2025

Die Autorinnen und Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, PD Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, Prof. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführender Herausgeber:

PD Dr. Sebastian Dippelhofer
Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Dieses Heft ist online verfügbar in JLUpub:

DOI: <https://doi.org/10.22029/jlupub-20439>

Gießener Beiträge online verfügbar in JLUpub:
<https://jlupub.ub.uni-giessen.de/handle/jlupub/373>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Geschlechterforschung	10
2.1	Sex, Gender und Desire	10
2.2	Doing Gender	11
2.3	Geschlechterstereotype	12
3	Jugend	14
3.1	Biologische Aspekte von Jugend	15
3.2	Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Robert J. Havighurst	16
3.3	Der Adoleszenzbegriff bei Vera King	18
3.4	Jugend und Gender	20
4	Gesetzlicher Rahmen der Jugendhilfe	21
4.1	Mädchen- und Jungenarbeit	22
4.2	Genderreflexive Jugendarbeit im koedukativen Setting	23
4.3	Pädagogische Arbeit an Geschlechterstereotypen	24
5	Live Action Roleplaying	25
5.1	Die Entwicklung von Live Action Roleplaying aus Pen and Paper Roleplaying Games	25
5.2	Regeln im LARP	27
5.3	Merkmale von LARP	28
5.4	Immersion und Bleed in LARP	30
5.5	LARP als pädagogische Methode	32
5.6	LARP als Methode der genderreflexiven Jugendarbeit	34
6	Kursplanung	37
6.1	LARP-Anthologie und Regeln des Spiels	39
6.2	Rolle des pädagogischen Teams	40
6.3	Das LARP 6016	41
6.4	Rolle der forschenden Personen	42
6.5	Rolle der schauspielenden Personen	43
6.6	Auswahlkriterien	44
6.7	Die Reflexionsphase	44
6.8	Lernziele und Komplikationen	46
7	Fazit	47
	Literaturverzeichnis	50
	Anhang	53

1 Einleitung

Zur erfolgreichen Vermittlung von Inhalten bedient sich die Pädagogik vielfältiger Methoden. Sokrates benutzte in der Antike ein Gleichnis, um Glaukon das grundlegende Ziel der Philosophie, die Erkenntnis, zu veranschaulichen (vgl. Anzenbacher 2002). Maria Montessori trug Anfang des letzten Jahrhunderts vielseitiges Lehrmaterial zusammen, um das Lernen den Bedürfnissen von Kleinkindern anzupassen (vgl. Böhm 2010). Diese Beispiele ließen sich nahezu endlos ergänzen. So vielfältig sind die Überlegungen, den Lerngegenstand und das lernende Individuum einander näherzubringen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich ebenfalls mit der Erarbeitung einer pädagogischen Methode, dem Live Action Roleplaying (LARP). LARP kann grundsätzlich als freies Theaterspiel verstanden werden. Da es von allen mitspielenden Personen mitgestaltet wird, bietet es große Partizipationsmöglichkeiten und hohes Identifikationspotenzial mit der gespielten Rolle. Darin liegt das besondere Potenzial von LARP. Turkington beschreibt dies wie folgt:

„Larp is a practice of rehearsing difference. When we larp, we create alternative worlds and contexts to live in, we immerse ourselves in alternate mental models, engage with radically different paradigms, and we physically de-mechanize the body from its accustomed behaviour. Individually – and collectively – we use the alibi that the larp provides to give ourselves permission to practice difference together, often intentionally making ourselves vulnerable to the experience of it. As such, larp has a broad capacity to challenge and to change us“ (Turkington 2016, S. 94).

Die von Turkington hervorgehobene Fähigkeit des LARP, Veränderungsprozesse anzustoßen, soll Gegenstand dieser Arbeit sein. Methoden benötigen immer einen Kontext, in dem sie angewendet werden, denn ohne Inhalt ist die beste Methode obsolet. Diese Arbeit wird den pädagogischen Nutzen von LARP als Methode der genderreflexiven Jugendarbeit aufzeigen. Das Erstarken politischer Lager und Parteien, die konservative oder auch extreme Positionen gegen Transgenderrechte beziehen, stellen den zentralen Grund für die Wahl des Themas dar. Einer Umfrage des PEW Research Centers von 2019 kann zwar entnommen werden, dass die Akzeptanz für Homosexualität in vielen Ländern seit 2013 gestiegen ist (vgl. Lesben und Schwulenverband e.V., o.J.). Gleichzeitig werden durch konservative Parteien bereits etablierte Transgenderrechte in einigen Ländern wieder zurückgenommen. Ein Beispiel dafür ist der US-amerikanische Staat Florida (vgl. Der Spiegel 2023). In Deutschland erzielt die AfD derzeit Umfragewerte die sie, im Falle einer Wahl, zur zweitstärksten Partei nach der CDU machen würde (vgl. Cantow und Zicht o.J.), Die rechtsextreme Partei fordert in ihrem Parteiprogramm

die Einstellung der Genderforschung an allen Universitäten Deutschlands, da sie diese als unwissenschaftlich erachtet (vgl. AfD o.J.). Gleichzeitig bekennt sich die Partei zu traditionellen Geschlechterrollen. Ihre vordergründig fürsorglich wirkenden Forderungen „Vollzeitmütter“ (ebd., o.S.) nicht weiter zu diskriminieren und: „[...] Abtreibungen [nicht] zu bagatellisieren [...]“ (ebd.), würden letztlich jedoch zu einer Zementierung der Geschlechterunterschiede und männlicher Vormachtstellung führen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Schaffung sexualpädagogischer Angebote für Jugendliche besonders drängend. Auch wenn der Diskurs um geschlechtliche Vielfalt von internationaler Bedeutung ist, befasst sich diese Arbeit mit der westlich geprägten Gesellschaft und insbesondere mit Deutschland.

Ähnlich verhält es sich mit dem Diskurs rund um das Phänomen LARP. Veröffentlichungen zu diesem Thema finden meist im Rahmen von Tagungen statt, die vornehmlich in westlich geprägten Ländern wie den USA, Schweden oder Dänemark. Der LARP Census von 2014 verdeutlicht, dass LARP vorrangig in westlich geprägten Ländern gespielt wird (vgl. LARP Census 2014). Eine Beschäftigung mit LARP in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen wäre durchaus interessant, ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht darstellbar.

Diese Arbeit wird sich stattdessen mit der Frage beschäftigen, wie das von Turkington beschriebene Spielen von Unterschiedlichkeit (s.o.) im LARP als pädagogische Methode für die genderreflexive Jugendarbeit Anwendung finden kann. Welche Art von Erleben kann LARP erzeugen und wie lässt sich dies mit genderreflexiver Arbeit in Verbindung bringen? Es wird dargestellt werden, wie ein diesbezüglich vorbereitetes LARP in Jugendgruppen Anwendung finden kann. Zu diesem Zweck wird die Arbeit zunächst mit einem Überblick über die Entstehung der Genderforschung beginnen und ihr zugrundeliegenden Begriffe diskutieren. Anhand der Begriffe von sex, gender und desire wird deutlich, dass genderreflexive Jugendarbeit über die Arbeit mit binären Geschlechtervorstellungen, also das normative Verständnis von Männlich und Weiblich als komplementäre Pole, denen jedes Individuum zugeordnet werden kann (vgl. Lück 2014), hinausgeht. Dass Geschlechterrollen nicht angeboren, sondern zu großen Teilen gesellschaftlich reproduziert werden, zeigt die Beschäftigung mit dem kulturanalytischen Ansatz des Doing Gender. Die Problematik der Wiederholung von Geschlechterrollen wird schließlich anhand der besprochenen Effekte von Geschlechterstereotypen verdeutlicht.

Im anschließenden Teil wird diese Arbeit den Lebensabschnitt von Jugend oder Adoleszenz in den Blick nehmen. Die nebenstehenden Lebensabschnitte, Kindheit und Er-

wachsenalter werden außer Acht gelassen. Das geplante LARP richtet sich an Personen im Jugendalter. Es wird zu klären sein, wie dieser Lebensabschnitt von anderen abgegrenzt werden kann. Zu diesem Zweck wird zuerst das biologische Phänomen der Pubertät erläutert. Dies sollte nicht als Synonym für Adoleszenz verstanden werden. Es stößt die Phase der Jugend jedoch gemeinhin an. Zur Annäherung an den Begriff der Jugend werden dann die von Havighurst formulierten Entwicklungsaufgaben der Jugend diskutiert. Diese werden folgend dem Begriff der Adoleszenz bei Vera King gegenübergestellt. So wird aufgezeigt, welchen Veränderungen der Adoleszenzbegriff in den zurückliegenden Jahrzehnten unterlag. Gleichzeitig eröffnet sich mit dem sehr flexiblen Begriff von King die Möglichkeit, Jugend so diversifiziert in den Blick zu nehmen, wie sie augenblicklich gelebt wird. Laut King sind es nicht die Individuen, die Entwicklungsaufgaben entweder bewältigen oder an ihnen scheitern. Sie arbeitet vielmehr die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft heraus. King verweist auf Möglichkeitsräume, die dem Individuum für die Entwicklung eingeräumt oder verwehrt werden. In Bezug auf Geschlechterrollen wird deutlich, dass die Gesellschaft durch Fortschreibung von Stereotypen diese Möglichkeitsräume zumindest verengt.

Im vierten Teil dieser Arbeit wird herausgearbeitet, auf welche Weise die Gesellschaft sich verpflichtet hat, Jugendliche in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen. Diese Verantwortung ist sowohl im Grundgesetz als auch im SGB XIII formuliert und weist die Aufgabe eindeutig der Jugendhilfe zu. Die Genese der Mädchen- und Jungenarbeit wird nachvollzogen und die daraus abgeleitete koedukative und genderreflexive Jugendarbeit beschrieben. Es wird außerdem aufgezeigt, auf welche Weise Geschlechterstereotype sich für pädagogische Arbeit generell eignen. Im nächsten Schritt werden die Ursprünge des LARP erläutert. Ihm zugrunde liegende Regeln werden genauso vorgestellt, wie Merkmale, die ihm zugeordnet werden können. Das Potenzial von LARP als pädagogische Methode wird herausgearbeitet, sowie die Möglichkeit, es in der genderreflexiven Jugendarbeit zu verwenden. Im letzten Teil wird die Strukturplanung zur Durchführung eines solchen LARP im Zusammenhang mit der Arbeit an Geschlechterstereotypen vorgestellt. Zu diesem Zweck wird ein kurzes Spiel, welches einer feministischen LARP-Anthologie entnommen wurde, vorgestellt und dessen Vor- und Nachbereitung besprochen. Es werden außerdem die verschiedenen Rollen diskutiert, sowie die des pädagogischen Teams. Zuletzt werden die Ergebnisse dieser Arbeit abschließend zusammengefasst und besprochen.

2 Geschlechterforschung

Die Einordnung des Begriffs der Genderreflexivität erfordert zuerst einen Blick auf die Entwicklung der Geschlechterforschung im 20. Jahrhundert. Sie entwickelte sich maßgeblich aus der Frauenforschung. Faulstich-Wieland hebt hervor, dass mehrere Deutungen für den Begriff der Frauenforschung möglich sind. Diese Arbeit bezieht sich ausschließlich auf die Definition, die sie als: „[...] Schwerpunktbildungen, Spezialisierungen und neuerdings eigene Studiengänge [...] bezeichnet [...]“ (Faulstich-Wieland 2006, S. 45). Diese entstand aus den Frauenbewegungen und den ihnen innewohnenden emanzipatorischen Bestrebungen der Frauen. Nachdem sie Anfang des 20. Jahrhunderts den Zugang zu Universitäten für sich durchsetzten, fand Ende der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre eine weitere Entwicklung statt. Ihr zugrundeliegend war die grundsätzliche Kritik am Wissenschaftssystem und den Inhalten von Wissenschaft (vgl. ebd.): „Frauen kamen in der Regel in den Gegenständen, Theorien und Methoden nicht vor“ (ebd.). Aus dieser Erkenntnis entwickelte sich ein wissenschaftlicher Diskurs. Er verhandelte die Stellung der Frau in der Gesellschaft und Themen wie Gleichstellung, soziale Ungleichheit und die Verbindung von Patriarchat und Kapitalismus (vgl. ebd.).

Judith Butler erweiterte ihn ab 1991, indem sie grundsätzlich die Existenz der Geschlechter in Frage stellte: „Einer von Butlers bedeutendsten Beiträgen ist ein performatives Modell von Gender, in welchem die Kategorien männlich und weiblich als Wiederholung von Handlungen verstanden werden, und nicht als natürliche oder unausweichliche Absolutheiten“ (Lenk 2019, S. 110). Es entwickelte sich aus einem Diskurs, der zuerst auf das weibliche Geschlecht konzentriert war, ein Diskurs, der sich übergeordnet mit Geschlechtlichkeit befasst. Diese Arbeit beschränkt sich auf die konstruktivistische Perspektive auf Geschlechtlichkeit und die damit einhergehenden Implikationen. Im Folgenden werden zentrale Begriffe des Geschlechterdiskurses erläutert.

2.1 Sex, Gender und Desire

Bei den Begriffen Sex und Gender handelt es sich um Lehnworte, die dem Englischen entnommen wurden und zuerst von Robert Jesse Stoller genutzt wurden, um angeborene und anerzogene Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu benennen (vgl. Eilsen 2020): „Um die Darstellung zu vereinfachen, trennte er [...] zwischen *sex*, der Gesamtheit der biologischen Merkmale wie Genitalien, Chromosome, Hormone etc. und *gender*, was psychologisch und kulturell geprägt ist“ (ebd.; hervorgeh. i.O.). Genauer definiert Lück den Begriff Gender: „Gender meint [...] jene Geschlechterunterschiede, die nicht genetisch bedingt, sondern von sozialer Natur sind und die die überschaubaren

biologischen Unterschiede um ein Vielfaches überzeichnen“ (Lück 2014, S. 11f.). Es sei angemerkt, dass das biologische Geschlecht eines Menschen nicht in allen Fällen eindeutig bestimmbar ist. Lück zählt mindestens vier Kriterien auf, die zur Bestimmung verwendet werden können. In individuellen Fällen sind diese Merkmale uneindeutig. Für sie wurde der Begriff *Intersexualität* geprägt (vgl. ebd.). Er verweist bereits auf die Spannweite, die sich zwischen männlich sein und weiblich sein ergibt und somit auf das Problem der binären Geschlechterwahrnehmung.

Butler ergänzt Sex und Gender um einen weiteren Begriff: das Begehren oder Desire. Dieses richtet sich nach außen und in ihm: „[...] drücken sich *sex* und *gender* gewissermaßen aus“ (Lenk 2019, S. 114; hervorgeh. i.O.).

Göth und Kohn definieren drei Begriffe, die das Zusammenspiel dieser Aspekte beschreiben. Die „sexuelle Orientierung“ (Göth und Kohn 2014, S. 6) des Individuums umfasst seine sexuellen und emotionalen Bedürfnisse. Die „sexuelle Identität“ (ebd.) ergibt sich aus der Orientierung und beschreibt die Identitätsentwicklung des Individuums, auf Basis der sexuellen Orientierung und in Einbeziehung von sozialen und kulturellen Aspekten. Das tatsächliche „sexuelle Verhalten“ (ebd.) kann kongruent zu diesen beiden Aspekten der individuellen Sexualität angelegt sein oder ihnen widersprechen. Kongruenz oder Widerspruch werden durch Faktoren wie gesellschaftliche Einflüsse oder Persönlichkeit des Individuums bedingt (vgl. ebd.). Die Begriffe Desire, Sex und Gender ermöglichen die Definition individueller Geschlechtlichkeit zwischen den Polen männlich und weiblich. Gebräuchliche Begriffe für Menschen, deren Desire, Sex oder Gender sich nicht heteronormativ bestimmen lassen, werden meist unter den Begriffen queer oder LGBTQ+ zusammengefasst. Heterosexuelle Menschen, also Menschen bei denen äußerliche Merkmale und inneres Empfinden kongruent sind, werden im Gegensatz dazu als Cisgender, kurz *cis*, bezeichnet. Dieses grundlegende Verständnis für die Komplexität menschlicher Geschlechtlichkeit ist notwendig, um im Folgenden die Bedeutung des Doing Gender Ansatzes für die sexuelle Identitätsfindung nachvollziehen zu können.

2.2. Doing Gender

Der analytische Ansatz des Doing Gender ist seit den 1970er Jahren ein wesentlicher Teil der Geschlechterforschung und geht maßgeblich auf West und Zimmermann zurück (vgl. Lenk 2019). Sie verstehen Gender als eine Zuordnung, die durch Fremd- und Selbstzuschreibung sowie soziale Interaktion in der Gesellschaft konstruiert wird (vgl. West and Zimmermann 2002). Es handelt sich um eine relative Kategorie: „Gender depictions are less a consequence of our 'essential sexual natures' than interactional portrayals of what we would like to convey about sexual natures, using conventionalized

gestures“ (ebd., S. 7). Allgemeingültige Gesten dieser Art sind beispielsweise Kleidung, Haartracht, Vornamen, die geschlechtliche Zuordnung auf amtlichen Dokumenten und vieles mehr. Sie sind kulturell so fest verankert, dass bereits kleine Kinder und wahrscheinlich auch Säuglinge sie verstehen (vgl. ebd.; Kasüschke 2008; Elsen 2020). Die Wiederholung und Rezeption der Gesten durch Individuen verankert sie dauerhaft in der Gesellschaft. Diesen Vorgang bezeichnen West und Zimmermann als Doing Gender. Das Doing kann prinzipiell auf jede Form kulturschaffender Interaktion angewendet werden, wie Hörning und Reuter erläutern (vgl. Hörning und Reuter 2004). Die vorliegende Arbeit kommt mit dem Ansatz des Doing Gender aus.

Zuletzt sei auf den Unterschied zwischen dem Ansatz von West und Zimmermann und der Theorie von Butler hingewiesen. West und Zimmermann beschreiben, wie Geschlechtlichkeit in der Gesellschaft ständig neu festgeschrieben wird. Dabei stellen sie das binäre Geschlechterverhältnis an sich nicht in Frage. Eine Öffnung des Diskurses weg von binären Geschlechterkategorien und hin zu Geschlechtsidentitäten, die sich zwischen den Kategorien männlich und weiblich bewegen, vollzieht Butler (vgl. Gildemeister 2010; Elsen 2020). Sie zweifelt die Geschlechterkategorien an und verortet bestehende Unterschiede einzig im performativen Akt (vgl. Lenk 2019). Wie sehr der Akt des Doing Gender den Alltag des Individuums beeinflusst, wird folgend anhand von Stereotypen aufgezeigt.

2.3 Geschlechterstereotype

Wie oben erwähnt, wird die Unterscheidung der Geschlechter bereits in der frühen Kindheit internalisiert. Anhand des Doing Gender Ansatzes konnte aufgezeigt werden, dass mit den Kategorien männlich/weiblich bestimmte Erwartungshaltungen und Handlungsweisen verknüpft sind. Diese bilden Stereotype:

„Das Elternhaus und die anderen an der Sozialisation beteiligten Gruppen und Institutionen sowie die Medien liefern Informationen und reagieren auf Verhalten, so dass Stereotype erzeugt, verstärkt oder verinnerlicht werden. Damit entwickeln sie sich zu einem Teil unseres Selbstbildes, ohne dass wir das unbedingt so wollen“ (Elsen 2020, S. 103).

Stereotype sind in allen Kulturen verbreitet und beziehen sich auf diverse Merkmale. Beispiele sind Milieuzugehörigkeit, Alter oder Ethnie. Folgend wird sich auf Stereotype bezogen, die mit Erwartungen an Geschlechtlichkeit verknüpft sind. Laut Elsen sind Stereotype „kognitive Schemata“ (ebd. S. 104), die Fremd- sowie Selbstwahrnehmung filtern und einordnen. Sie werden über Generationen weitergegeben, beziehen sich meist

auf einen spezifischen Kulturkreis und werden aus Beobachtungen abgeleitet. Sie werden auf einzelne Aspekte reduziert und münden schließlich in generalisierten Vorurteilen gegenüber diverser Gruppen (vgl. ebd.). Stereotype sind auch hilfreich, da sie dem Individuum gestatten, sich schnell in sozialen Gefügen zurechtzufinden: „Allerdings blenden sie Individuelles aus und zwingen uns unbewusst zu klischeehaften Bildern, die zur Übernahme traditioneller Rollen führen“ (ebd.). Viele Stereotype sind dem Individuum nicht bewusst, da sie, laut Fine, im assoziativen Gedächtnis verortet sind (vgl. Fine 2012). Dieser Teil des Langzeitgedächtnisses verknüpft unterschiedliche Informationen miteinander, die bei Bedarf alle zusammen oder teilweise abgerufen werden können (vgl. Stangl 2023). Dieser Prozess verläuft unbewusst, weshalb auch Stereotype unbewusst gebildet, wiederholt und verfestigt werden. Den Einfluss, den Geschlechterstereotype auf das Selbstverständnis des Individuums haben, beschreibt Fine wie folgt:

„Wenn die Umgebung das Geschlecht in irgendeiner Weise thematisiert, dann hat das Auswirkungen auf den Geist. Unser Ausgangspunkt ist, dass wir uns selbst in Gender-Begriffen vorstellen, und dadurch wird der Stellenwert von Stereotypen und sozialen Erwartungen in unserem Denken heraufgesetzt“ (Fine 2012, S. 27).

Stereotype wirken über das Individuum hinaus und in die Gesellschaft hinein. Sie beeinflussen beispielsweise Bewertungen der Leistungen von Schülern und Schülerinnen je nach Geschlecht oder die subjektive Einschätzung von Personen, die vom jeweiligen Stereotyp abweichen (vgl. Elsen 2020). Die intuitive Reihung von geschlechtsspezifischen Stereotypen bezeichnet Elsen als „Geschlechtsstereotype Interferenz“ (ebd. S. 107). Da geschlechtsspezifische Stereotype fest in der Gesellschaft verankert sind, bedarf es an dieser Stelle keiner Aufzählung. Eine Sammlung solcher Stereotype findet sich beispielsweise bei Fine oder Elsen (vgl. Fine 2012; Elsen 2020).

Stereotype werden unbewusst aktiviert und wirken unbeabsichtigt auf das Individuum. Durch permanente Wiederholungen in Schulbüchern, den Medien, im Elternhaus oder durch andere Bezugspersonen werden Stereotype weiter gefestigt und haben einen direkten Einfluss auf Kinder, jugendliche Personen und deren Werdegang. Stereotyp gefärbte Leistungsbeurteilungen haben Einfluss auf die Berufswahl und auf die Selbstwahrnehmung, wie viele Untersuchungen zeigen konnten (vgl. Elsen 2020; Fine 2012). Daher muss deutlich betont werden: „Rollenbilder entstehen nicht nur auf Grundlage von beobachteten Zahlenverhältnissen, sondern auch und wesentlich durch die Normierungen durch die Stereotype“ (Elsen 2020, S. 116). Gleichzeitig kann nicht abschließend beurteilt werden, ob gemessene Zahlenverhältnisse biologisch bedingte Vorteile abbilden, oder ob sie selbst das Ergebnis der Wirkung von Stereotypen sind (vgl. Fine 2012).

Verstöße gegen etablierte Stereotype werden durch das soziale Umfeld oft geahndet, beispielsweise durch Diskriminierung. Sie können einen großen Einfluss auf die Lebensqualität des Individuums haben, denn: „Stereotype führen zu Ängsten vor mangelnder Anerkennung und vor sozialen Strafen, wenn dem klassischen Rollenbild nicht entsprochen wird, aber auch dazu, andere dafür zu strafen (Elsen 2020, S. 117). Die Folgen können über Selbstzweifel hinaus und hin zu psychischen Erkrankungen führen. Göth et al. argumentieren, dass Personen, die sich als queer oder LGBTQ+ wahrnehmen, sich also nicht einem der beiden Geschlechter zuordnen möchten oder deren *desire* sich nicht auf das andere Geschlecht richtet, einer erhöhten Gefahr ausgesetzt sind, eine psychische Erkrankung zu entwickeln. Stereotype Erwartungen, von der Gesellschaft an das Individuum und auch vom Individuum an sich selbst, sind die Ursache (vgl. Göth et al. 2014). Um Stereotype und deren negative Wirkung aufzubrechen, empfiehlt Elsen Übungen, um bestimmte Verknüpfungen im assoziativen Gedächtnis zu überlagern, gendersensiblen Sprachgebrauch und angemessenes Handeln (vgl. Elsen 2020). Die Umsetzung dieser Empfehlungen setzt eine Reflexion über die Stereotype voraus.

Die vorausgegangene Definition der Begriffe Sex, Gender und Desire diene als Grundlage für die Erläuterung des Doing Gender Ansatzes. Unter Zuhilfenahme dieses Ansatzes konnte gezeigt werden, wie sich Stereotype, in diesem Fall auf Geschlechterrollen bezogene, etablieren, festigen und über Generationen weitergegeben werden. Zuletzt wurde diskutiert, wie Stereotype auf das Individuum wirken und mit welchen Mitteln ihnen begegnet werden kann. In diesem Zusammenhang kann auch der Begriff der Genderreflexivität verstanden werden. Er bezeichnet die Auseinandersetzung des Individuums mit dem eigenen Verhalten, den internalisierten Stereotypen in Hinblick auf die eigene Geschlechtlichkeit und aller darin enthaltenen Implikationen, die vorab diskutiert wurden. Folgend wird diese Arbeit sich dem Begriff der Jugend zuwenden, um so die Zielgruppe der genderreflexiven Jugendarbeit in den Blick zu nehmen.

3 Jugend

Mit Jugend oder Adoleszenz (vgl. Konrad und König 2018) ist gemeinhin der Lebensabschnitt gemeint, welcher der Kindheit folgt und dem Erwachsenenalter vorausgeht. Alle drei Lebensabschnitte werden, aus juristischer Perspektive, im §7 des SGB VIII definiert. Demnach sind Personen ab dem 14. Lebensjahr und bis zu Beginn des 18. Lebensjahres jugendlich (vgl. Bundesministerium für Justiz (a), o.J). Neben der juristischen Definition gibt es weitere Möglichkeiten der Einordnung von Jugend. Es ist beispielsweise möglich, sich der Jugend unter biologischen, psychosozialen oder sozialisatorischen Aspekten zu

nähern. Im Diskurs ist der Begriff nicht eindeutig definiert. Er findet in unterschiedlichen Kontexten Verwendung und meint nicht immer identische Entwicklungsverläufe, wie King anmerkt (vgl. King 2013). Die Ausgestaltung der Jugendphase wird außerdem vielfach beeinflusst, beispielsweise durch Milieu-, Kultur- und Epochenzugehörigkeit oder die Selbst- und Fremdzurordnung zu einem *sex* oder *gender* (vgl. ebd.).

Gleichwohl lassen sich einige Merkmale der Jugendphase herausarbeiten. Themenbereiche, die in diesem Lebensabschnitt relevant werden oder ihr Ende markieren können. Diese sind beispielsweise Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie erlangen, die Geschlechtsreife, eine eigene Familie gründen und andere mehr. Einige dieser Themenbereiche werden, historisch betrachtet, zu einem späteren Zeitpunkt vollzogen. Gleichzeitig rücken Merkmale für den Eintritt in die Jugendphase weiter nach vorne (vgl. Eschenbeck und Knauf 2018; King und Benzel 2020). Ein Beispiel dafür ist der Zeitpunkt, zu dem Mädchen erstmalig ihre Periode bekommen. Das Durchschnittsalter, in welches dieser Zeitpunkt fällt, ist in den letzten zwei Jahrhunderten stetig gesunken (vgl. Konrad et al. 2018). Insgesamt kann also von einer Verlängerung der Adoleszenzphase gesprochen werden. Folgend werden biologische Aspekte des Jugendalters erläutert. Danach wird sich den Theorien zur Adoleszenz und den mit ihr verbundenen Aufgaben nach Havighurst und King zugewendet.

3.1 Biologische Aspekte von Jugend

Konrad et al. weisen darauf hin, dass die Begriffe Adoleszenz und Pubertät nicht synonym verwendet werden können. Die Phase der Adoleszenz umfasst eine größere Zeitspanne, ca. 9 Jahre, in der sowohl biologische als auch gesellschaftlich relevante Entwicklungsprozesse verortet werden. Die Pubertät, welche ungefähr drei Jahre andauert, ist auf biologische Aspekte der Entwicklung begrenzt und endet mit der Geschlechtsreife. Sie steht am Anfang der Adoleszenzphase (vgl. Konrad et al. 2018). Die Pubertät leitet wichtige Veränderungen im Gehirn ein, die Einfluss auf den Hormonhaushalt nehmen. Diese Veränderungen ermöglichen den Jugendlichen den Weg in die Autonomie (vgl. ebd.). Diese Arbeit verzichtet auf eine detaillierte Beschreibung dieser biologischen Prozesse, da sie vorrangig die Effekte der Sozialisation und die Erkundung sowie Auseinandersetzung mit Geschlechtlichkeit untersucht. Während der Pubertät verändern sich primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale. Die Brust von Mädchen wächst und bei Jungen beginnen Bartwuchs und Stimmbruch (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zur körperlichen Entwicklung, die maßgeblich auf die Pubertät beschränkt ist, vollziehen sich die Veränderungen im Gehirn, die neurobiologischen Veränderungen, innerhalb der gesamten Adoleszenz (vgl. ebd.). Diese Veränderungen finden nicht

gleichzeitig, sondern nacheinander statt und könnten, laut Konrad et al., eine Erklärung für beispielsweise emotionales Ungleichgewicht oder verstärktes Risikoverhalten in dieser Phase sein. Da die Entwicklungen des menschlichen Gehirns noch in weiten Teilen unerforscht sind, handelt es sich bei diesen Annahmen um zu beweisende Hypothesen (vgl. ebd.). Neben den genannten Effekten scheint mit der Umstrukturierung auch eine besondere Anpassungsfähigkeit einherzugehen. Diese erleichtert die Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben, die in der Adoleszenz absolviert werden (vgl. ebd.). Die Bedeutung dieser Aufgaben wird folgend erläutert.

3.2 Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Robert J. Havighurst

Der Psychologe Robert J. Havighurst entwickelte Mitte des 20. Jahrhunderts sein Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Eschenbeck et al. 2018; Havighurst 1972). Eschenbeck et al. definieren diese Aufgaben folgendermaßen: „Entwicklungsaufgaben beschreiben, womit sich Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einer bestimmten Phase ihres Lebens typischerweise beschäftigen“ (Eschenbeck et al. 2018, S. 25). Es gibt keine Lebensphase ohne Entwicklungsaufgaben: „Living [...] is a long series of tasks to learn, where learning well brings satisfaction and reward, while learning poorly brings unhappiness and social disapproval“ (Havighurst 1972, S. 2). Havighurst nennt als zweiten Aspekt dieser Aufgaben, dass sie Frustration oder Zufriedenheit auslösen. Je nachdem, ob sie bewältigt werden oder nicht. Entwicklungsaufgaben können drei unterschiedlichen Gruppen zugeordnet werden. Die erste Gruppe umfasst biologische Anlässe, wie die Fähigkeit zu laufen (vgl. ebd.). Die zweite Gruppe bezieht sich auf Erwartungen, welche die Gesellschaft an das Individuum stellt. Havighurst subsumiert sie wie folgt: „[...] to participate as a socially responsible citizen in society“ (ebd.). Die dritte Gruppe umfasst Aufgaben, die sich aus dem Individuum ergeben, wie die Entwicklung persönlicher Werte und eines eigenen ethischen Systems (vgl. Eschenbeck et al. 2018). Welchen Stellenwert und Umfang Entwicklungsaufgaben einnehmen, steht in engem Kontext mit der Kultur, in der das Individuum aufwächst, da gesellschaftliche Präferenzen unterschiedlich gelagert sind (vgl. ebd.). Diese Arbeit geht weiterhin von der westlich geprägten Gesellschaft aus. Ein Vergleich der Kulturen wäre zwar sehr interessant, führt an dieser Stelle jedoch zu weit. Beispiele für die Aufgaben nach Havighurst sind berufliche und familiäre Orientierung, Ablösung von der Kernfamilie, sowohl ökonomisch als auch emotional, soziale Erprobung von Beziehungen in der Peer Gruppe und einige mehr (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2015).

Es gelingt Havighurst, die Adoleszenz in einen größeren gesellschaftlichen Kontext einzubetten, indem er die Entwicklung des Individuums betrachtet. Seine Theorie ist trotzdem nicht uneingeschränkt nutzbar. Die konkret benannten Entwicklungsaufgaben bei Havighurst reflektieren deutlich die Epoche, in der sie geschrieben wurden. In ihnen sind Geschlechterrollen genauso festgeschrieben wie Milieuzugehörigkeit. Beispiele dafür sind die Entwicklungsaufgabe, die Frauen- oder Männerrolle anzunehmen, sich auf Hochzeit und Familie vorzubereiten oder die Vorbereitung auf das Erwerbsleben (vgl. Havighurst 1972). Die von Havighurst getroffenen Annahmen sind auf die Adoleszenz der Gegenwart nicht mehr vollumfänglich übertragbar, sondern im Kontext ihrer Epoche zu betrachten (vgl. King et al. 2020; Hurrelmann et al. 2015).

Es ist außerdem kritisch zu sehen, dass Havighurst eine tendenziell negative Entwicklung annimmt, sofern eine bestimmte Aufgabe nicht in einer bestimmten Zeitspanne absolviert wurde: „If the task is not achieved at the proper time it will not be achieved well, and failure in this task will cause partial or complete failure in the achievement of other tasks yet to come“ (Havighurst 1972, S. 4). Gegen Thesen wie diese, die lineare Verläufe von Biografien annehmen, sprechen beispielsweise Studien zur Jugendkriminalität. Sie zeigen dynamische Entwicklungen in diesem Bereich, je nach Lebensphasen und deren Begleitumständen auf (vgl. Dollinger und Schabdach 2013). Im Gegensatz dazu sehen Dollinger und Schabdach andere Ansätze, die von einer generellen, charakterbezogenen Verfestigung negativer Entwicklungsstrukturen ausgehen, für empirisch widerlegt an (vgl. ebd.). Sofern also keine pathologischen oder psychopathologischen Befunde vorliegen, ist davon auszugehen, dass jedes Individuum in der Lage ist, verzögerte Entwicklungen aufzuholen.

Auch wenn der Theorie und ihren Implikationen von Havighurst der Zeitpunkt ihrer Entstehung gelegentlich anzumerken ist, eignet sie sich grundsätzlich, um eine erste Benennung der Themen von Adoleszenz zu skizzieren. Hinderlich ist die Annahme, dass Entwicklungen mehr oder weniger linear verlaufen. Diese Betrachtung scheint der Adoleszenz nicht gerecht zu werden, wie Vera King argumentiert: „Klassische Endpunkte der Jugendphase - der Beginn einer Berufsbiographie oder eine Familiengründung - haben an normativer Verbindlichkeit verloren und variieren in ihren Bedeutungen im Lebensverlauf“ (King 2013, S. 12). Kings Theorie, welche dem Adoleszenzbegriff mehr Flexibilität zugesteht, wird folgend betrachtet.

3.3. Der Adoleszenzbegriff bei Vera King

King, die ihren Begriff der Adoleszenz rund ein halbes Jahrhundert nach Havighurst definiert, spricht von einer „Diversifizierung“ (ebd., S. 12) der Adoleszenz. Diese geschieht durch Überlappung von Lebensphasen, die sich in der klassischen Betrachtung von Adoleszenz und Erwachsenenalter bisher schärfer voneinander trennen ließen. Sie identifiziert, neben der Verschiebung klassischer Marker, außerdem die Öffnung der Gesellschaft, beeinflusst beispielsweise durch Migration und der damit einhergehenden Transzendierung von Kulturen, oder soziale Unterschiede als weitere Einflüsse, welche diese Diversifizierung bedingen (vgl. ebd.).

Der Versuch, eine klar abgegrenzte Lebensspanne der Jugend zu benennen, muss scheitern, argumentiert King: „Denn die Dynamik der sozialen Veränderungen steht in eklatantem Widerspruch zu den Assoziationen eines vom reduktionistischen Alltagsgebrauch beeinflussten und zudem vielfach implizit noch an frühmodernen Konstellationen ausgerichteten statischen 'Jugendbegriffs'“ (ebd., S. 38). Sie nutzt daher den Begriff der Adoleszenz. Eine genaue Definition und Abgrenzung beider Begriffe, samt der mit ihnen einhergehenden Implikationen, ist interessant und notwendig. Der vorliegende Text befasst sich jedoch mit einer anderen Fragestellung. Für diese ist die Definition von Jugend oder Adoleszenz wichtig, aber nicht zentral. Auf eine ausführliche Erläuterung der Problematik, die den Begriffen zugrunde liegt, wird deswegen auf King verwiesen (vgl. ebd.). Folgend werden die Begriffe weiterhin synonym verwendet, wobei dem Begriff der Adoleszenz, im Anschluss an King, der Vorzug gegeben wird.

Das bisherige Verständnis des Begriffs der Jugend, wie hier am Beispiel von Havighurst verdeutlicht, ist laut King zu statisch und den gegenwärtigen Strukturen von Adoleszenz nicht angemessen. Daher gibt sie den Versuch, eine Zeitspanne zu definieren, auf und definiert Adoleszenz wie folgt:

„Übergreifend soll der Begriff der Adoleszenz nicht einfach auf eine Lebensphase abzielen, sondern zudem auf eine *potenzielle Qualität* dieser Übergangsphase, nämlich ein *psycho-sozialer Möglichkeitsraum* zu sein, der jene weitergehenden psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse zulässt, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweisen *Individuierung* im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen“ (ebd., S. 39; hervorgehob. i.O.).

Der wesentliche Unterschied zu vorhergehenden Theorien liegt darin, dass King nicht den Individuationsprozess an sich in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt, sondern

die Bedingungen, unter denen er sich vollzieht. So kann sie die Diversifizierung von Jugend deutlich herausarbeiten. Adoleszenzerfahrungen sind unterschiedlich, da die jeweiligen Voraussetzungen dieser Erfahrungen von Individuum zu Individuum verschieden sind. Diese Voraussetzung ist bei King der Möglichkeitsraum, welcher von sehr unterschiedlichen Faktoren bedingt wird wie Herkunft, Geschlecht, ökonomischen Ressourcen und anderen mehr (vgl. ebd.).

Der Vorteil dieser Betrachtungsweise ist, dass sie für die Bezugnahme auf andere Sozialisationstheorien sehr durchlässig ist. So können soziale Ungleichheiten, deren Reproduktion und Wirkung auf berufliche Werdegänge anhand von Bourdieus Habitus- und Kapitaltheorie (vgl. Bourdieu 2012) begründet werden. Spezifische Generationskonflikte, die Personen mit migrantischem Hintergrund betreffen können, mit den Ausführungen von El-Mafaalani (vgl. El-Mafaalani 2020). Individuelle biografische Aspekte werden sozialtheoretisch eingeordnet und ergeben insgesamt den individuellen Möglichkeitsraum, ohne die Entwicklung des Individuums zu bewerten. Es wird deutlich, dass die Möglichkeitsräume der Adoleszenz nicht für alle Individuen gleichermaßen nutzbar sind (vgl. King 2013).

Als wesentliche Themen der Adoleszenzphase benennt King unterschiedlich gelagerte Ablöse- und Individuierungsprozesse. Beispiele dafür sind die Ablösung vom Elternhaus, die Hinwendung zu Gleichaltrigen und die damit einhergehende Neuausgestaltung von Beziehungen. Der Raum, den diese Prozesse benötigen, wird von Eltern und Außenstehenden, wie der Gesellschaft ermöglicht oder verhindert (vgl. ebd.). Einen weiteren Prozess identifiziert King in der Abgrenzung von der vorherigen Generation. Es werde während der Adoleszenz nach Neuerungsmöglichkeiten gesucht. Dieser Prozess kann generationsübergreifend zu Irritationen führen.

Beispielhaft dafür ist ein Artikel der taz über den amtierenden Bürgermeister von Timmendorf. Der homosexuelle Mann drückt darin sein Unverständnis über die jüngere Generation queerer Menschen aus: Sie sei ihm zu sichtbar: „Besser sei da doch, wenn sich alle nur möglichst normal und nicht so schrill geben würden“ (Irmer 2023, o.S.). Der 54-jährige Mann wird außerdem dahingehend zitiert, dass er in einer langjährigen, homosexuellen Beziehung lebe und versuche diesen Umstand, durch besondere berufliche Leistungen, zu kompensieren (vgl. ebd.). Das Beispiel zeigt die Verschiebung von Möglichkeitsräumen auf. Seit den 1970er Jahren ist Homosexualität zwischen Erwachsenen in Deutschland nicht mehr strafbar. Und: „Erst im Zuge der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten und der Zusammenführung ihrer Rechtssysteme wurde der Pa-

Paragraph 175 im März 1994 nach diversen Gesetzesinitiativen endgültig aus dem Strafgesetzbuch gestrichen“ (BPB 2014, o.S.). Der genannte Paragraph verbot explizit homosexuelle Handlungen (vgl. ebd.). In der Kindheit des Bürgermeisters war homosexuelle Liebe erst im Erwachsenenalter erlaubt. Dies änderte sich erst, als er selbst am Ende seiner Adoleszenzphase stand. Homosexualität nicht mehr als Straftat zu werten, ist die Erweiterung des Möglichkeitsraumes durch die Gesellschaft. Er hatte damit beispielsweise mehr Raum als die Generation vor ihm. Deren Leben und Freiheit war durch die Nazis und in der Nachkriegszeit aktiv bedroht (vgl. ebd.). Homosexualität wurde aber nur im Verborgenen gelebt oder gänzlich unterdrückt. Sein Umgang mit den Möglichkeiten innerhalb der Gesellschaft ist daher nachvollziehbar. Auch sein Kompensationsversuch, der darauf hindeutet, dass er seine Sexualität als Nachteil in der Gesellschaft empfindet, lässt sich damit erklären. Möglichkeitsräume in seiner Adoleszenz wurden von außen begrenzt. Dies beeinflusste bis in die Gegenwart seine Entwicklung. Der kritisierten Generation werden wiederum erweiterte Möglichkeitsräume geboten. Das führt zu einem anderen Selbstverständnis und zu Konflikten zwischen den Generationen. Dieses Wechselspiel von Abgrenzung, Neuaushandlung und gegenseitiger Einflussnahme nennt King Generativität (vgl. King 2013).

3.4 Jugend und Gender

Kinder scheinen schon vor Vollendung des ersten Lebensjahres Unterschiede zwischen den Geschlechtern wahrzunehmen. Im Alter zwischen 3-6 Jahren ist es ihnen bereits möglich eine Vielzahl von Genderstereotypen zu reproduzieren. Diese eignen sie sich nicht allein durch gemachte Erfahrungen an, sondern erlernen sie (vgl. Elsen 2020). Vera King argumentiert, dass die Entwicklung der eigenen sexuellen Identität insbesondere jugendliche Personen beschäftigt. Als Auslöser dafür sieht sie den Verlust des kindlichen Körpers (vgl. King 2013.) Jugendliche seien durch diese Veränderungen gezwungen, sich einen Geschlechterhabitus anzueignen (vgl. ebd.). Somit sei die Adoleszenz die Lebensphase, in der Geschlechter in besonderer Weise hergestellt werden (vgl. ebd.; King et al. 2020). Die Wirkung der Adoleszenz beschränke sich nicht auf das Individuum, sondern betreffe ebenfalls die Gesellschaft: „In adoleszenten Sozialisationsprozessen findet in hohem Maße eine Vergeschlechtlichung der sozialen Rollen statt, bei denen auch Bilder des ‚Geschlechtskörpers‘ teils verinnerlicht, teils hervorgebracht werden“ (King et al. 2020, S. 5f.).

Havighurst zählt ebenfalls die Aneignung einer männlichen oder weiblichen Identität, sowie die Vorbereitung auf Ehe und Partnerschaft, zu den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz (vgl. Havighurst 1972). Und auch Vierhaus und Wendt heben den Stellenwert

hervor, die romantische und sexuelle Kontakte in der Jugendphase einnehmen (vgl. Vierhaus und Wendt 2018) Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Sexualität und sexuelle Identitätsfindung zentrale Themenfelder der Adoleszenz sind. Die Möglichkeitsräume der Jugendlichen für diese Themen werden von der Gesellschaft und ihren kleineren Einheiten, wie beispielsweise der Familie, ermöglicht oder begrenzt. Wie die Gesellschaft in Deutschland für Jugendliche Möglichkeitsräume öffnen möchte, wird folgend anhand der gesetzlichen Verankerung erläutert.

4 Gesetzlicher Rahmen der Jugendhilfe

Die Notwendigkeit, Möglichkeitsräume durch die Gesellschaft verfügbar zu machen, ist in Deutschland sowohl im Grundgesetz als auch im SGB VIII festgeschrieben. Das Grundgesetz bezieht sich in Artikel 2 auf das Recht des Individuums, seine Persönlichkeit frei zu entfalten. Artikel 3 schreibt die Gleichheit aller Menschen und die Gleichberechtigung der Geschlechter fest (vgl. Bundesministerium für Justiz (b), o.J.). Das Grundgesetz allein gewährleistet keine Möglichkeitsräume. Es erkennt viel mehr deren Notwendigkeit an und bietet ihnen die gesetzliche Grundlage. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit schließt die sexuelle Identität des Individuums ein. Die Festschreibung der Gleichberechtigung ist in Hinblick auf die Geschlechterstereotype und dem Ansatz des Doing Gender von besonderer Bedeutung. Die Diskrepanz zwischen dem intendierten Zusammenleben, also dem wie die Welt sein sollte, und dem gelebten Zusammenleben, also dem wie die Welt ist, wird augenfällig.

Im SGB VIII, in dem das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJGH) formuliert ist, finden sich die konkreten Aufgaben der Jugendhilfe und Regelungen zu deren Umsetzung. Das Recht auf Erziehung und Persönlichkeitsentfaltung sind im ersten Paragraph festgeschrieben. Der Jugendhilfe kommt in §3 die Aufgabe zu, diesen Anspruch zu unterstützen (vgl. Bundesministerium für Justiz (c), o.J.). Bitzan hebt hervor, dass: „Die Aufgaben der Jugendhilfe [...] sehr grundsätzlich als Beitrag zu günstigeren Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen (§1 KJGH) und als durchgängige Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen mit dem Ziel des Abbaus geschlechtsspezifischer Benachteiligung (§9,3 KJGH) formuliert [sind]“ (Bitzan 2004, S. 462f.). Die Jugendhilfe ist verpflichtet sexualpädagogische Angebote vorzuhalten. Einen Einblick, wie sich diese Angebote ausgestalten können, bietet die Mädchen- und Jungenarbeit.

4.1 Mädchen- und Jungenarbeit

Die gemeinsame, koedukative Erziehung beider Geschlechter wurde im Westen von Deutschland ab den 1960er Jahren eingeführt (vgl. Kunert-Zier 2005; Bitzan 2004). Die meisten pädagogischen Angebote waren zu diesem Zeitpunkt so gelagert, dass sie Mädchen entweder ausschlossen oder traditionelle Rollenzuschreibungen zementierten. Dieses Ungleichgewicht wurde erstmalig mit dem 6. Jugendbericht im Jahr 1984 anerkannt und Handlungsbedarf zur Förderung der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern formuliert (vgl. Bitzan 2004). Aus der Frauenbewegung heraus entwickelten sich bereits davor, in den 70er Jahren, Angebote, deren Zielgruppe Mädchen waren (vgl. Kraatz 2020). In der offenen Jugendarbeit handelte es sich dabei in der Regel um geschlechtsspezifische Angebote in einem koedukativen Setting. Mädchengruppen und Veranstaltungen für Mädchen wurden im geschützten Rahmen durchgeführt. Die Angebote sollten die Selbstbestimmung der Mädchen fördern, alternative Lebensentwürfe zu traditionellen Rollenbildern aufzeigen und vor sexualisierter Gewalt schützen (vgl. Bitzan 2004). Zeitgleich forderten Mitglieder der Frauenbewegung, die Entwicklung von Angeboten für Jungen. Über die bloße Beschäftigung hinausgehend, sollten sie ein analoges Angebot darstellen, welches ebenfalls die Chancengleichheit der Geschlechter pädagogisch bearbeitet (vgl. Kunert-Zier 2005; Kraatz 2020). Die darauf entstehende Jungenarbeit positionierte sich zunächst gegen hegemoniale Männlichkeitsbilder. Beispielhaft hierfür ist der antisexistische Ansatz (vgl. Kraatz 2020). Darauf folgende Ansätze, wie der emanzipatorische oder reflektierte, wendeten sich den Nöten und Beschränkungen zu, die aus dem Aufwachsen mit diesen Männlichkeitsbildern für Jungen entstehen (vgl. ebd.).

Bitzan merkt an, dass es bis 2004 nicht gelungen ist, geschlechtsspezifische Angebote flächendeckend in die Jugendarbeit zu integrieren (vgl. Bitzan 2004). Eine ähnliche Beobachtung machten Domann und Rusack während ihrer Analyse von Angeboten der offenen Jugendarbeit und Heimerziehung:

„Insgesamt ließ sich bei den Analysen rekonstruieren, dass die Themen Gender und Sexualität in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wenig Raum einnehmen und wenn, dann werden sie häufig heteronormativ hervorgebracht. Dazu werden stereotype Vorstellungen bedient, die von niedriger Diversität gekennzeichnet sind. Sexualpädagogische Angebote mit dekonstruktivistischen Ansätzen werden von den Fachkräften nicht eingesetzt“ (Domann und Rusack 2016, S. 82).

Die Analyse bezieht sich auf zwei Einrichtungen und ist der qualitativen Forschung zuzuordnen. Sie stellt keine quantitative Erhebung der sexualpädagogischen Angebote

Deutschlands dar. Die Autorinnen schließen sich allerdings der Beobachtung Bitzans an und fordern ihrerseits einen Ausbau der bestehenden Angebote (vgl. ebd.) Diese Forderung erscheint vor dem Hintergrund, dass sexuelle Identitätsfindung ein zentrales Thema der Adoleszenz ist (s.o.), besonders einleuchtend.

Gleichzeitig verweist die Untersuchung auf eine Veränderung des Diskurses hin, welcher seine heteronormative Lagerung gegen Anfang des 21. Jahrhunderts langsam um Themen der Trans-, Homo- und Intersexualität und anderen mehr erweiterte (vgl. Pohlkamp 2014; Kraatz 2020). Mit dieser Diskursveränderung stellte sich zunehmend die Frage, wie Mädchen- oder Jungenarbeit Themen auch aus dem LGBTQ+ Spektrum pädagogisch repräsentieren kann (vgl. Bitzan 2004).

4.2 Genderreflexive Jugendarbeit im koedukativen Setting

Es ist denkbar, den Methoden und Ansätzen der Mädchen- und Jungenarbeit einen festen Platz in sexualpädagogischer koedukativer Jugendarbeit einzuräumen (vgl. Kraatz 2020). Damit würde der Kritik begegnet werden, dass homoedukative Angebote möglicherweise die traditionellen Rollenbilder unbeabsichtigt verstärken, die sie aufzulösen versuchen (vgl. ebd.). Es wird weiterhin deutlich, dass die Bedürfnisse von Menschen aus dem LGBTQ+ Spektrum in einem homoedukativen Setting nicht berücksichtigt werden. In speziellen Zusammenhängen können diese Settings angezeigt sein. Beispielsweise in Bezug auf sensible Themen wie sexualisierte Gewalt. Kraatz argumentiert, dass die Erfolge solcher Settings seit den 1970er Jahren evident sind, gerade in Bezug auf die Reflexion von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen (vgl. ebd.). Die Intention ist es explizit nicht, die Mädchen- oder Jungenarbeit in ausschließlich koedukativen Angeboten aufgehen zu lassen. Sie soll stattdessen um diese erweitert werden, und den Dialog miteinander so pädagogisch zu stützen. Daher soll an dieser Stelle nicht gegen ein bestimmtes Setting gesprochen werden. Erstrebenswert wäre vielmehr eine Ausweitung der Angebote um koedukative Gruppen. In Hinblick auf die Bedürfnisse der Jugendlichen plädieren Cloos et al. ebenfalls für eine Schwerpunktverlagerung in Bereiche, die allen Jugendlichen zugänglich sind:

„Auch wenn die Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen spezifische Funktionen erfüllen (sic!), erscheint die Bearbeitung von Genderthemen allein in separierten Räumen eine immer weniger hinreichende Strategie. Denn der Offene Bereich ist selbst [...] einer der zentralen Orte, an denen Genderthemen produziert und reproduziert werden“ (Cloos et al. 2009, S. 107).

Angebote sollten zusätzlich genderreflexiv gestaltet sein. Darunter wird eine kritische Grundhaltung gegenüber den bereits besprochenen Themen von Gender, Sex und sexueller Identität verstanden. Diese Grundhaltung wird von den pädagogischen Fachkräften in den Angeboten systematisch aufbereitet und an die Jugendlichen herangetragen, mit dem Ziel, sie zur Selbstreflexion anzuleiten.

4.3 Pädagogische Arbeit an Geschlechterstereotypen

Pädagogische Arbeit mit dem oben formulierten Ziel umfasst auch die Anerkennung von Diversität und die reflexive Bearbeitung von stereotypen Geschlechterrollen. Wie oben bereits dargestellt, sind diese Stereotype nicht nur eine Belastung für Menschen, die ihnen nicht entsprechen, sondern auch für diejenigen, die sie meistens erfüllen (vgl. Rieske 2020; Lenk 2019). Die pädagogisch begleitete Arbeit an Geschlechterstereotypen ist für Jugendliche von besonderer Relevanz. Denn: „Jugendliche greifen zur Bewältigung von Belastungen auf Geschlechtsstereotype zurück, die ihnen in ihrer Identitätssuche Sicherheit und die Anerkennung ‚richtig‘ zu sein, vermitteln können [...]“ (Bitzan 2004, S. 461). Was zunächst als Entlastung wirkt, kann die oben ausgeführten negativen Folgen haben. Angebote, die Diversität zulassen, können negativen Effekten entgegenwirken. Auf Gender bezogen bedeutet dies in letzter Konsequenz: „Geschlechterfragen sind ergänzt um weitere Dimensionen von Verschiedenheit. Geschlecht ist nicht als primäres gesellschaftliches Strukturierungsmerkmal, sondern analytisch in eine Art relative Gleichzeitigkeit integriert“ (Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 63).

Insgesamt ist festzuhalten: Ein zentrales Thema der Adoleszenz ist die sexuelle Identitätsfindung. Die Gesellschaft ist verpflichtet, Jugendlichen Möglichkeitsräume bereitzustellen, in denen sie sich erproben können. Pädagogische Unterstützung kann im Rahmen eines genderreflexiven und koedukativen Settings erfolgen, da Jugendliche Genderthemen meist in gemischten Gruppen verhandeln. Geschlechterstereotype sind für Jugendliche relevant, da sie ihnen Sicherheit bieten. Gleichzeitig können sie negativ auf das Individuum wirken. Jugendliche reproduzieren, wie alle Mitglieder einer Gesellschaft, regelhaft auch Geschlechterstereotype, wie der Doing Gender Ansatz verdeutlicht.

Ein sexualpädagogisches Angebot, welches das Strukturierungsmerkmal Geschlecht um die Dimension Diversität erweitert, kann genau dort ansetzen. Geschlechterstereotype sichtbar zu machen, sie zu hinterfragen und Jugendliche für sie zu sensibilisieren. Erst wenn sie aktiv wahrgenommen, statt unreflektiert reproduziert zu werden, erhalten Jugendliche die Möglichkeit, sie zu transzendieren. Stereotype sind auch aus anderen

Überlegungen für die pädagogische Arbeit attraktiv: Sie sind leicht zugänglich, da sie fest in der Gesellschaft verankert sind. Jeder jugendlichen Person werden einige Beispiele einfallen. Entsprechend leicht lassen sich Stereotype komödiantisch überzeichnen. Übertreibungen können dienlich sein, um sich von ihnen abzugrenzen. Abgrenzung ist gerade bei sensiblen Themen von Relevanz, da eine zu starke Identifikation negative Gefühle auslösen kann. Dies wiederum würde die pädagogische Intervention gefährden.

Zuletzt stellt sich die Frage nach der konkreten Art der Intervention. Im Folgenden wird daher LARP vorgestellt. Es handelt sich dabei, im weitesten Sinne, um eine Form von Theater. In Bezug auf die genderreflexive Jugendarbeit soll nun diskutiert werden, ob und auf welche Weise LARP als Methode nutzbar gemacht werden kann.

5 Live Action Roleplaying

5.1 Die Entwicklung von Live Action Roleplaying aus Pen and Paper Roleplaying Games

Das Live Action Roleplaying entwickelte sich aus Pen and Paper Roleplaying Games (RPG), indem es diese um schauspielerische Elemente erweiterte. Zeitlich kann die Entwicklung am Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts verortet werden (vgl. Geneuss 2019.) Das RPG selbst war zunächst eine Weiterentwicklung etablierter Brettspiele. Diese simulierten unter Zuhilfenahme von Miniaturen Kampfhandlungen. Die Spiele wurden um Erzählungen rund um die Miniaturen und die dargestellten Kampfhandlungen ergänzt. Im Verlauf der Entwicklung verloren die Miniaturen zunehmend an Bedeutung. Sie wurden durch die Erzählung weitgehend ersetzt (vgl. Schick 1991; Plate 2011; Hochbruck 2013). Um eine Definition von RPG zu erleichtern, definiert Schick einige Merkmale von RPGs:

Das Regelwerk: Jedes RPG verfügt über ein Regelwerk. Das Regelwerk stellt ein oft mathematisches System zur Verfügung, mit dessen Hilfe Entscheidungen getroffen werden. Es kommt zum Einsatz, wenn der Ausgang einer Spielsituation unklar ist (vgl. Schick 1991).

Die Erzählung: RPGs finden in Form einer gemeinsamen Erzählung statt. Die meisten spielenden Personen verkörpern eine Figur, während die das Spiel leitende Person (SL) durch die Geschichte führt. Die Handlung der Geschichte ist der SL bekannt. Sie muss, je nachdem wie sich die gemeinsame Geschichte entwickelt, angepasst werden (vgl. ebd.).

Interaktion und fortlaufende Erzählung: Das gemeinsam gespielte Spiel kann über beliebig viele Sitzungen fortlaufend und gemeinsam erzählt werden. Die Handlung wird durch Interaktion von allen beteiligten Personen vorangetrieben (vgl. ebd.).

Offene Welt: Die Erzählung ist nicht an einen Ort gebunden. Prinzipiell können alle spielenden Personen freie Entscheidungen treffen, auf denen der Fortschritt des Spiels gemeinsam entwickelt wird (vgl. ebd.).

Pappe ergänzt weitere Merkmale:

„- *Kollektives Spiel statt Einzelspiel.* Anders als bei vielen Computerspielen erfordert das Spiel unbedingt mehrere Teilnehmer.

- *Kooperatives statt konkurrierendem Spiel.* Im P & P-Rollenspiel gibt es keine Gewinner oder Verlierer. Die Spieler bringen eigene Ideen ein, müssen aber mit den übrigen Spielern kooperieren. Die notwendige Kooperation der Spieler erfordert nicht, dass die Charaktere der Spieler immer kooperieren müssen.

- *Narrative Situation statt agierender Situation.* Die Handlung findet ausschließlich auf der verbalen Ebene statt. Nicht-verbale Aktionen müssen von den Teilnehmern auf die narrative Ebene übersetzt werden“ (Pappe 2011, S. 24; hervorgeh. i.O.).

Es ist anzumerken, dass die genannten Merkmale nicht von jeder Rollenspielgruppe, also der Gruppe von Menschen, die sich zu einem RPG zusammenfinden, ständig umgesetzt werden. Es gibt Runden, in denen Spielende mehrere Figuren führen oder in denen einzelne Aktionen schauspielerisch ausagiert werden. Die Zugehörigkeit zur Spielform RPG wird dadurch nicht in Frage gestellt.

Das erste RPG *Dungeons and Dragons* (D&D) wurde von Dave Arneson und Gary Gygax entwickelt und 1974 in den USA veröffentlicht. Das ihm zugrunde liegende Fantasy-Szenario wurde von den Erfindern aus verschiedenen, bereits etablierten, Miniaturspielen und Büchern aus dem Fantasy-Genre, wie Tolkiens Herr der Ringe, kombiniert und erweitert (vgl. Schick 1991). D&D wurde nachfolgen in die deutsche Sprache übersetzt und in Deutschland verlegt. Seitdem wurde das Regelwerk mehrfach überarbeitet und neu aufgelegt. Gleichzeitig wurden von unterschiedlichen Akteuren neue Regelwerke konzipiert (vgl. ebd.). Das bekannteste deutsche RPG *Das Schwarze Auge* (DSA) wurde 1984 von Schmidt Spiele veröffentlicht. Neben der Entwicklung neuer Regelsysteme wurden weitere imaginierte Welten erfunden, in denen sich die Szenarien abspielen. Darunter Welten, die von den Werken des amerikanischen Autors H.P. Lovecraft inspiriert sind, Welten, die sich allgemein dem Science-fiction-, Horror- oder Cyberpunk-Genre zuordnen lassen, Kombination verschiedener Genres und viele mehr. Eine genaue Beschreibung der Vielfalt liefert Plate (vgl. Plate 2011). Kurz nach dem Erscheinen

der ersten RPGs fanden auf ihrer Basis die ersten LARPs in Europa, Nordamerika und Australien statt (vgl. Geneuss, 2019). Ausgehend von Fantasy-Genre entwickelten sich auch im LARP unterschiedliche Spielwelten:

„Prinzipiell kann jedes Thema, jede Epoche und jedes kulturelle oder gesellschaftliche Phänomen in ein LARP ‚übersetzt‘ werden. Während manche LARPs wie Inside Hamlet, College of Wizardry oder Gertrudes Junggesellinnenabschied auf einer Literaturvorlage fußen, repräsentieren andere LARPs wie Datenwelten-2084 ein erfundenes Szenario und Thema und Charaktere entbehren einer Vorlage aus Literatur oder Film“ (ebd., S. 66).

LARP kommt, anders als die meisten RPGs mit wenigen Regeln, den Spielablauf betreffend, aus. Zum Schutz der spielenden Personen wurden Regeln definiert, die auf körperliche und seelische Unversehrtheit abzielen. Diese kommen in den meisten LARPs zur Anwendung.

5.2 Regeln im LARP

Bei LARPs handelt es sich in der Regel um offiziell angemeldete Veranstaltungen. Teilnahmebedingungen in Form eines Vertrags zwischen veranstaltenden und teilnehmenden Personen sind obligatorisch. Weiterhin werden häufig Regeln definiert, die ein respektvolles Miteinander sichern sollen. Im LARP werden Konflikte häufig kämpferisch gelöst. Dafür gibt es Regeln, die meist zur Anwendung kommen:

„Damit es auch im wilden Getümmel nicht zu Verletzungen kommt, gelten im Kampf einige Sicherheitsbestimmungen: Nase, Augen, Ohren, Zähne (sic!) aber auch Brillen sollte der Kontakt mit der Polsterwaffe möglichst erspart bleiben [...]. Generell gilt: Sollte einmal versehentlich ein Schlag eine empfindliche Stelle treffen, wird der Treffer nicht gewertet. Entschuldigt Euch bei Eurem Gegenüber und vergewissert Euch, dass alles in Ordnung ist. Notfalls muss der Kampf kurz unterbrochen werden“ (Dombrowski 2012, S. 11).

Unterbrechungen können von jeder teilnehmenden Person mittels eines vorher vereinbarten Sicherheitswortes ausgerufen werden. Das Spiel wird so lange vollständig unterbrochen, bis die Situation aufgeklärt ist. Für viele LARPs werden vor Spielbeginn Metatechniken formuliert. Diese können der Verfremdung des Spielgeschehens dienen oder dem Schutz der teilnehmenden Personen (vgl. Geneuss 2019). Die Unversehrtheit auf physischer und psychischer Ebene soll auf diese Weise gewährleistet werden. Beim Spiel, in dem starke Gefühle bespielt werden sollen, kann beispielsweise mit den Worten heiß/ kalt nach mehr oder weniger Intensität verlangt werden. Körperliche Intimität, wie Küsse, werden häufig durch Gesten dargestellt. Diese Regeln erlauben intensives Spiel bei gleichzeitiger Wahrung der persönlichen Integrität. Ein Beispiel findet sich in Form

der LARP-Einladung im Anhang (vgl. 1. Anhang Einladung für das LARP „Without a Whisper“).

5.3 Merkmale von LARP

Wie Geneuss bemerkt, gibt es keine einheitliche Definition von LARP. Sie bietet daher folgende Definition an:

„LARP ist ein Rollenspiel ohne Textvorlage und wird sowohl als Spiel-, Lern- und Kunstform beschrieben. In einem interaktiven Spiel übernehmen die Teilnehmenden eine Rolle und gestalten physisch und verbal diesen Charakter in einem fiktiven Setting. Es gibt kein unbeteiligtes Publikum, denn alle Anwesenden spielen gleichzeitig im Voraus bestimmte Charaktere“ (Geneuss 2019, S. 66).

Ihre Definition arbeitet einige wichtige Merkmale heraus. Jede teilnehmende Person verkörpert eine feste Rolle in einem fiktiven Setting. Hierbei ist anzumerken, dass sich vieleLARPs sogenannter Nicht Spieler und Spielerinnen Charaktere bedienen (NSC). Im Unterschied zu den Spielern und Spielerinnen Charakteren (SC), werden ihre Handlungen häufig von der Spielleitung vorgeschrieben. Außerdem können diese NSC in unterschiedlichen Rollen auftauchen. Ein Rollenwechsel wird den SC beispielsweise durch das Wechseln der Verkleidung, Änderungen in Gestik, Mimik, Artikulation etc. angezeigt. Das Spiel kommt außerdem ohne Textvorlage aus, anders als viele Formen des Theaters. Fischer betont in ihrer Definition dennoch die Nähe des LARP zum Theaterspiel: „Larp ist ein aus Live Action Roleplay, zu deutsch (sic!) Liverollenspiel, entstandenes Akronym für eine dem Improvisationstheater und dem Forumtheater verwandte Form des Rollenspiels, in der Spielende ihre Rolle mit dem ganzen Körper darstellen und bei dem es [...] um das innere Erleben der Rolle geht“ (Fischer 2019, o.S.). Der wesentliche Unterschied zum Pen and Paper Rollenspiel besteht in der körperlichen Aktivität der mitspielenden Personen. Im Gegensatz dazu sind Pen and Paper Rollenspiele grundsätzlich Erzählspiele. Regitzesdatter weist auf die Interaktion zwischen spielender Person und Umwelt hin: „I define a larp as a a roleplaying game [...] where participants [...] are required to inhabit their character/role with their physical bodies, and where interaction with a material setting defines the game“ (Regitzesdatter 2011, S. 74.) Das Setting eines LARP kann sehr unterschiedlich gestaltet sein. Für große LARP-Veranstaltungen werden Zeltstädte und andere fantastische Kulissen gebaut (vgl. DrachenFest UG o.J.). Kleine LARP-Veranstaltungen finden häufig in Räumen statt, die das Setting unterstreichen, wie alte Villen oder Burgen. Viele spielende Personen bereiten sich auf das Spiel vor, indem sie entsprechende Kostüme anfertigen. Umgebung und Kostüme unterstützen die Immersion und helfen bei der Einordnung und Unterscheidung verschiedener

Charaktere. Sie sind allerdings nicht zwingend erforderlich (vgl. 1. Anhang Einladung für das LARP „Without a Whisper“). In der LARP-Gemeinschaft werden die Veranstaltungen oft als Con bezeichnet:

„Veranstaltungen werden als sogenannte *Cons* organisiert, deren Rahmenhandlung sich eine Spielleitung vorher überlegt hat, und in denen *Plots*, vorher ausgedachte Probleme oder spieltechnische Hindernisse von den Mitspielern gelöst werden müssen“ (Hochbruck 2013, S. 99; hervorgehob. i.O.).

Das darstellende Spiel im LARP rückt es in die Nähe des Theaters. Deutlich wird diese Nähe in der Schnittmenge von Techniken, die in beiden Formen angewendet werden: „In keeping with the rules of improvisational theater, try to say 'yes and' to the plots and issues your co-players introduce in a scene — build off of what they say instead of contradicting it“ (Bushyager, Stark und Westerling 2017, S. 7). Weitere Gemeinsamkeiten sind die Kostüme, Kulissen, die Darstellung verschiedener Figuren und die spontane Reaktion auf mitspielende Personen. Andere Aspekte von LARP grenzen es deutlich vom Theater ab. Dargestellte Figuren haben in der Regel mehr als ein distinktives Persönlichkeitsmerkmal (vgl. Geneuss 2019) und Spielgeschehen ist durch die Spielleitung meist strukturiert. Es folgt keinem strengen Ablauf, wie ein Theaterstück, und wird von allen mitspielenden Personen mitgestaltet. Daher haben LARPs in der Regel ein offenes Ende. Es gibt nur mitspielende Personen: „LARP hat, anders als Theater, kein Publikum. Es geht [...] in erster Linie um kokreative, immersive Erfahrungen der Teilnehmenden“ (Fischer 2019. o.S.). Es gibt daher auch, im Unterschied zum Improvisationstheater, keine Bewertung des spielenden Individuums durch beobachtende Personen (vgl. Geneuss 2019). Ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal ist die Gleichzeitigkeit von Handlungen:

„Die Teilnehmenden verkörpern Rollen in einem fiktiven Setting und kreieren eine gemeinsame Geschichte. Diese kann von den einzelnen Spieler_innen aufgrund der Simultaneität des Spielgeschehens jedoch nicht in seiner Gesamtheit wahrgenommen werden. Voraussetzung für das Spiel ist die Kooperation der Teilnehmenden. Erst durch Kollaboration und Interaktion kann die Geschichte mit ihren vielfältigen Handlungsebenen entstehen“ (ebd., S. 62).

Geneuss fasst folgende Merkmale für LARP zusammen:

„• Es gibt keinen aufzusagenden Text, • kein unbeteiligtes Publikum, • keine Bewertung • sowie parallel gespielte, improvisierte Handlungen, • die sich aus Interaktion und den • Impulsen der Spielleitung ergeben. • Die Charaktere und die entstehende Geschichte werden physisch, • unter Einbeziehung aller Sinne • und Aktivierung der emotionalen Ebene dargestellt“ (ebd., S. 63).

Das letzte Merkmal, häufig auch Immersion genannt, wird folgend diskutiert.

5.4 Immersion und Bleed in LARP

Immersion ist ein Begriff, der im Kontext von LARP häufig benutzt wird. Im Deutschen wird er hauptsächlich in physikalischen und astronomischen Zusammenhängen verwendet (vgl. Duden o.J.). Da der Diskurs über LARP international und daher meist auf Englisch geführt wird, kann angenommen werden, dass es sich um einen aus dem Englischen entlehnten Begriff handelt. Dort steht Immersion auch für einen Zustand tiefen und emotionalen Einbezogeneins (vgl. Lukka 2014). Es ist festzuhalten, dass der Begriff innerhalb der LARP-Gemeinschaft nicht abschließend definiert ist und daher sehr ungenau genutzt wird. Darauf weisen beispielsweise auch Hook und Lukka hin (vgl. Hook 2012; Lukka 2014). Holter fordert, den Begriff vollständig gegen eine detaillierte Beschreibung des jeweiligen Spielsettings zu ersetzen, da er insgesamt zu ungenau sei (vgl. Holter 2007). Da der Zustand des tiefen und emotionalen Einbezogeneins für die Nutzen von LARP als pädagogischer Methode relevant ist, schließt sich diese Arbeit der Definition von Lukka an:

„Immersion is both (1) the inner, psychological state: a result of a process where the player empathises with the inner experience of the character and the diegetic framework; and (2) the process by which this is achieved“ (Lukka 2014, S. 82).

Immersion geht darüber hinaus, sich in eine Person hineinzusetzen, auch wenn sie meist damit beginnt (vgl. ebd.). Es wird darauf abgezielt, sich intensiv in diese fiktive Person hineinzufühlen. In Betrachtung seiner qualitativen Studie merkt Hook an, dass Immersion mehr eine spontane emotionale Reaktion zu sein scheint als eine intellektuelle, geplante Handlung (vgl. Hook 2012). Die Umgebung des LARP kann den Prozess unterstützen. Verkleidungen können zusätzliche Reize wie Geruch, Haptik oder Gewicht, schaffen ebenso entsprechend gestaltete Kulissen. Immersion schließt daher auch die Reaktion auf äußere Einflüsse ein (vgl. Lukka 2014; Hook 2012). Sofern der spielenden Person die Immersion gelingt, kann ein zeitlich begrenzter, nahezu vollständiger Perspektivenwechsel erfahren werden: „While immersed, the player is somewhat separated, dissociated, from their everyday personality that is replaced by another perspective“ (Lukka 2014, S. 86).

Immersion bietet die Möglichkeit, Krisen oder Gefahren spielen und erfahrbar zu machen, ohne dass sie die spielende Person direkt, also in ihrer Persönlichkeit, betreffen (vgl. ebd.). Es gibt LARP-Settings mit dem Ziel, Krisen und Gefahren darzustellen. Diese definieren häufig Regeln, um die psychische Gesundheit der spielenden Personen zu schützen (vgl. Anhang 1. Einladung für das LARP „Without a Whisper“).

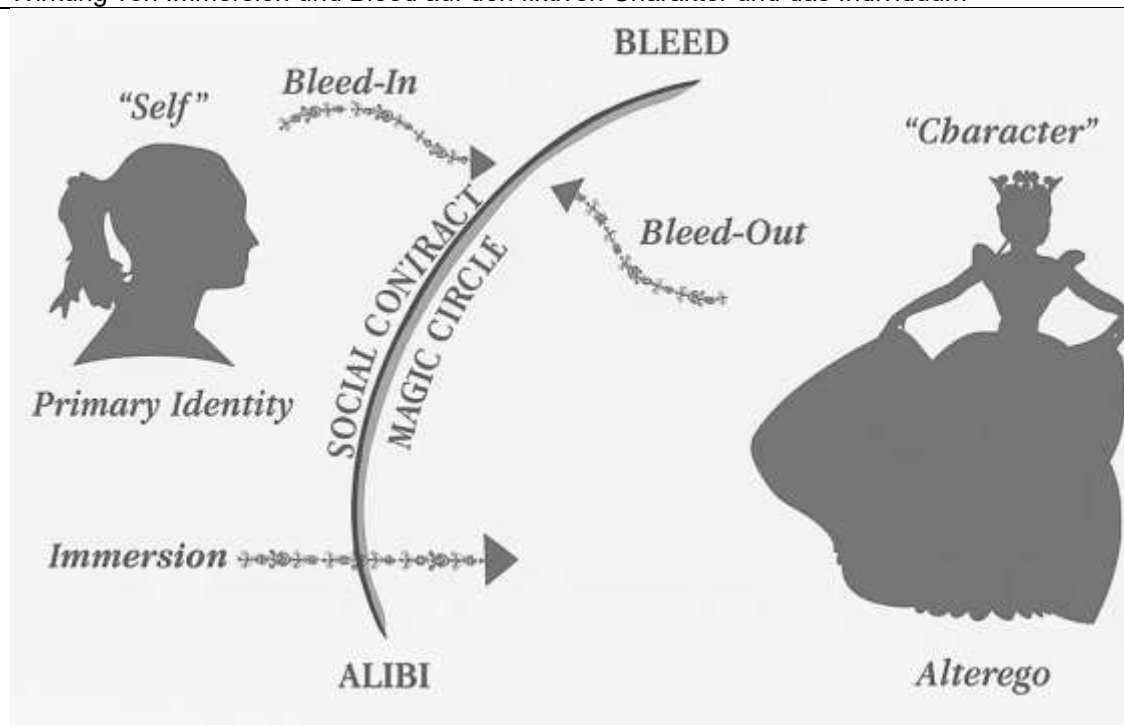
LARP-Veranstaltungen, deren Ziel Immersion ist, bieten nach dem Spiel häufig eine Abschlussrunde an. So kann gemeinsam reflektiert werden: „The debriefing after the game breaks the achieved dissociation, helps the player return to their own personality, reinforces learning and generates distance to the character by strengthening the player’s real personality“ (ebd., S. 87). Das Gelingen von Immersion wird insgesamt von vielen Aspekten des Spiels und der spielenden Personen beeinflusst: „Der Grad der Immersion hängt von der Persönlichkeit der Spielenden ebenso wie von dem Spieldesign und dem zeitlichen Rahmen ab, führt aber schon in geringem Ausmaß zur Aktivierung der emotionalen Ebene der Spielenden“ (Geneuss 2019, S. 62).

Ein weiteres Phänomen, dass als Folge von Immersion verstanden werden kann, wird als Bleed bezeichnet. Bowman definiert es so:

„Participants often engage in role-playing in order to step inside the shoes of another person in a fictional reality that they consider 'consequence-free.' However, role-players sometimes experience moments where their real life feelings, thoughts, relationships, and physical states spill over into their characters' and vice versa. In role-playing studies, we call this phenomenon *bleed*“ (Bowman 2015, o.S., hervorgeh. i.O. kursiv).

Bleed kann spontan auftreten und beschreibt die unbeabsichtigte und oft auch unbewusste Übertragung und Rückübertragung von Gefühlen und Verhaltensweisen. Entweder von der spielenden Person auf ihre gespielte Rolle oder andersherum (vgl. ebd.).

Abbildung 1
Wirkung von Immersion und Bleed auf den fiktiven Charakter und das Individuum



Quelle: Bowman 2015, o.S.

Abbildung 1 veranschaulicht das Zusammenspiel von Bleed und Immersion. Immersion verläuft in eine Richtung, während Bleed wahre und angenommene Identität wechselseitig beeinflusst. Für die pädagogische Relevanz von LARP sind sowohl Immersion als auch Bleed bedeutend. Beide Phänomene sprechen die Empathie-Fähigkeit der spielenden Personen an. Immersion macht Erfahrungen spielerisch zugänglich, die im Alltagserleben nicht gemacht werden. Bleed bietet die Chance, diese Erfahrungen für die persönliche Entwicklung zu nutzen. In diesem Zusammenhang sei auf Kemper verwiesen. Die amerikanische Spieledesignerin prägte den Begriff des „emancipatory bleed“ (Kemper 2017, o.S.). Kemper definiert diese Form des Bleed als: [...] the idea that bleed can be steered and used for emancipatory purposes by players who live with complex marginalizations“ (ebd.). Dies kann auf Jugendliche in unterschiedlichsten Lebensumständen übertragen werden. Daher wird im Folgenden erläutert, wie LARP als pädagogische Methode Anwendung finden kann.

5.5 LARP als pädagogische Methode

Wie oben bereits diskutiert, bedient LARP sich bezüglich seiner Methoden beim Theater. Daher kann es dem Feld der Theaterpädagogik zugeordnet werden. Lille weist darauf hin, dass der Begriff Theaterpädagogik jung ist und sich bisher keine deutlichen Abgrenzungen etablieren konnten (vgl. Lille 2019). Zu den Methoden der Theaterpädagogik zählt er: „[...] Rollenspiel im Dienste der Krisenintervention“ (ebd., S. 10). Rollenspiele im pädagogischen Setting sind nicht deckungsgleich mit LARP. Die Methoden stehen sich jedoch nahe, was beispielsweise Spontaneität, Kreativität und Intention betrifft.

Geneuss verortet LARP zwischen den methodischen Ansätzen von ganzheitlich erfahrungsbasiertem Lernen, Game Based Learning, Drama Based Learning und Rollenspiel (vgl. Geneuss 2019). Anspruch des ganzheitlich erfahrungsbasierten Lernens ist es eine Synergie aus körperlichem, emotionalem und kognitivem Lernen zu schaffen: „Solche konstruktivistische Lerntheorien sehen – im Gegensatz zu instruktiven Lerntheorien – Lernprozesse dann als erfolgreich an, wenn die Lernenden durch soziale Interaktion ihre Umwelt so gestalten können, dass sie stimulierend wirkt“ (ebd. S. 15). Wie oben diskutiert, zielt LARP auf ähnliche Stimulationen ab. Die Methode des Game Based Learning versucht die intrinsische Motivation des Individuums durch Spiel anzuregen, um Lerninhalte zu vermitteln (vgl. ebd.). Drama Based Learning ist eine Methode der Theaterpädagogik. Sie verbindet verschiedene subjektive Erfahrungsebenen des Spiels miteinander, wie die sinnliche, physische und kognitive. Das Ziel der Reproduzierbarkeit oder Aufführung eines Stückes, wie es in anderen Bereichen der Theaterpädagogik relevant

sein mag, rückt in den Hintergrund (vgl. ebd.). LARP ermöglicht den teilnehmenden Personen ein hohes Maß an Partizipation, da sie den Fortlauf der gespielten Erzählung direkt beeinflussen können. Die Methode ist kooperativ und fördert die Interaktion. Sie bietet außerdem die Möglichkeit, verschiedene Rollen spielerisch zu erproben, wie im nächsten Abschnitt diskutiert wird.

Ein Praxisbeispiel für die Verwendung von LARP zur Vermittlung von Lerninhalten ist das dänische Internat Østerkov Efterskole. Es umfasst die Jahrgangsstufen 9 und 10, wobei diese jahrgangsübergreifend unterrichtet werden. Einzelner Fachunterricht findet nicht statt. Stattdessen werden die Fächer in Form eines LARP miteinander kombiniert (vgl. Dombrowski 2010). Ein Beispiel für diese Form des Unterrichts beschreibt Dombrowski wie folgt:

„So könnte unter dem Stichwort ‚Amerika‘ am ersten Tag ein Szenario rund um Christoph Kolumbus stattfinden, später versetzten Spiele in den amerikanischen Unabhängigkeitskrieg und in den Bürgerkrieg [...]. In einer solchen Woche lernen die Schüler nicht nur viel über amerikanische Geschichte, sondern verbessern beim Lesen von Originalquellen gleichzeitig auch ihre Englischkenntnisse, machen praktische Erfahrungen mit Physik, Chemie und Mathe (beispielsweise als Kanoniere im Amerikanischen Bürgerkrieg, die Berechnungen anstellen müssen, um feindliche Stellungen zu zerstören) und schließlich kommt auch Sport nicht zu kurz, wenn gemeinsam und schweißtreibend die Schlacht von Gettysburg nachgespielt wird“ (ebd., S. 38f.).

Turkington argumentiert, dass durch die Anwendung von LARP die einzelnen erworbenen Lerninhalte produktiv miteinander verwoben werden:

„As high-engagement, context-controlled experiences, larps can facilitate (sic!) the acceptance of information by providing a framework of enhanced investment in acquiring and integrating information. Larps can be seen as applied learning engines because one core skillset of roleplaying is to accept information, fictionally integrate it, and move forward“ (Turkington 2016, S. 100).

Neben der Vermittlung von Lerninhalten kann LARP, wie andere theaterpädagogische Methoden (vgl. Lille 2019), potenziell weitere Kompetenzen wie Fremd- und Selbstwahrnehmung, Konfliktfähigkeit, Empathie, Kooperationsfähigkeit, Kommunikation und soziale Interaktion fördern. Dies kann durch die spezifische Form des LARP, die Immersion und das kooperative Spiel begünstigt werden. Gleichzeitig schafft die Methode einen sicheren Raum, um die genannten Kompetenzen spielerisch und ohne Konsequenzen zu erlernen. Dieser Aspekt wird beispielsweise im Leitbild des Waldritter e.V. hervorgehoben:

„Um [...] von unseren Angeboten zu überzeugen, verwenden wir innovative Methoden, die zugleich einen emotionalen Zugang ermöglichen. Diese sprechen durch ihre Attraktivität auch bildungsferne Teilnehmende an, die ansonsten von klassischen Bildungsangeboten nicht erreicht werden. Dafür haben wir narrative und spielerische Methoden angepasst bzw. eigens für den Bildungsbereich entwickelt, die sich durch ihren hohen Partizipations- und Interaktionsgrad auszeichnen und Freiraum für Selbst-Bildung bieten. Dazu gehören u.a. Bildungs-Liverollenspiele, Alternate Reality Games und Drama Games, die spielerische Laborumgebungen schaffen, in denen selbstbestimmtes Handeln erprobt werden kann“ (Waldritter e.V. o.J, o.S.).

Der Verein veranstaltet deutschlandweit LARPs, im Rahmen von politischer Bildung und ist ein anerkannter Träger der Jugendhilfe (vgl. ebd.).

Es kann festgehalten werden, dass LARP das Potenzial bietet, diverse Lerninhalte und soziale Kompetenzen zu vermitteln. Durch seine besondere Interventionsform kann es Lernende intrinsisch motivieren und ganzheitliches Lernen gewährleisten. Geneuss' Studie, die sowohl qualitative als auch quantitative Methoden nutzt, stützt diese Annahmen (vgl. Geneuss 2019). Gleichzeitig muss angemerkt werden, dass LARP als pädagogische Methode bisher nicht grundlegend untersucht wurde. Daher kann zwar von Potenzial gesprochen werden, nicht aber von einer bewiesenen Wirksamkeit. Da es sich trotzdem innerhalb der Jugendhilfe etablieren konnte, kann es auch für den Bereich der genderreflexiven Jugendarbeit nutzbar gemacht werden.

5.6. LARP als Methode der genderreflexiven Jugendarbeit

Als Methode der genderreflexiven Jugendarbeit ist LARP insbesondere in Hinblick auf spielerische Selbsterprobung und Entwicklung von Empathie interessant. Henriksen beispielsweise stellt die These auf, dass viele Jugendliche LARP als Hobby betreiben, um soziale Rollen in sicheren Settings zu erproben (vgl. Henriksen 2005). Die Möglichkeit, alternative Rollenkonzepte spielerisch zu erproben, wird auch von Bronner und Behnisch für die Jungenarbeit entworfen (vgl. Bronner und Behnisch 2007). Möglichkeitsräume dieser Art für Jugendliche zu schaffen ist, wie oben gezeigt, eine gesetzlich verankerte Aufgabe der Jugendhilfe. Alle adoleszenten Personen, insbesondere aber Jugendliche, deren Möglichkeitsräume eingeschränkt sind, beispielsweise durch Armut, relative Bildungsferne usw., sind auf eine Gewährung derselben durch die Gesellschaft dringend angewiesen. LARP kann Möglichkeitsräume vielfältig zur Verfügung stellen. Dabei sind die Grenzen der Methode durch die Phantasie der Anwender bedingt. Für diese Arbeit wird der Einsatz von LARP nun in genderreflexiver Jugendarbeit diskutiert.

Wie ausgeführt, ist die sexuelle Orientierung und Rollenfindung ein zentrales Thema der Adoleszenz. Jugendliche nutzen dabei häufig Stereotype, um die neue soziale Rolle zu erkunden. Es wurde aufgezeigt, dass Stereotype durch ständige Wiederholung, wie im Absatz Doing Gender ausführlich diskutiert, in einer Gesellschaft verankert und Rollenbilder dadurch generationsübergreifend gefestigt werden. Dies festigt Geschlechterunterschiede, besonders in Hinblick auf hegemoniale Männlichkeit. Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass Geschlechterstereotype einen negativen Einfluss auf das Individuum haben können, wenn sie beispielsweise nicht vom ihm befolgt werden und es dadurch Opfer von Diskriminierung wird. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Problematik über das binäre Geschlechterverständnis hinausgeht und alle Individuen und das gesamte Spektrum von Geschlechtlichkeit betrifft. Eisen betont, dass die Reflexion von Stereotypen relevant ist, da sie negative Auswirkungen abzuschwächen vermag. LARP kann zu diesem Zweck als Methode verwendet werden. Es stellt den Möglichkeitsraum zur Verfügung, geschlechtliche Identität auszuprobieren und schützt die adoleszente Person gleichzeitig, da es sich um spielerische Erprobung handelt.

Baird hebt einen weiteren Aspekt in Hinblick auf queere Identitätsfindung hervor. Sie argumentiert, dass queere Geschichte in formalen Bildungszusammenhängen, wie im Schulunterricht, normalerweise nicht vertreten ist. LARP kann dazu dienen, marginalisierte Gruppen sichtbar zu machen und die Möglichkeit zur Selbstreflexion bieten (vgl. Baird 2023). Gleichzeitig gibt sie zu bedenken, dass marginalisierte Gruppen besonderen Schutz benötigen. Dies trifft auch dann zu, wenn das Spiel dazu dienen soll, Vorurteile abzubauen. Befragungen über negative Erlebnisse durch andere oder deren Wiederholungen im Spiel sollten daher verhindert werden (vgl. ebd.; Leonard, Janjetovic und Usman 2021).

Ein zweiter Aspekt, der für genderreflexive Jugendarbeit von Bedeutung ist, ist die Immersion und die damit einhergehende Übung von Empathie. Spielende können im LARP nicht nur Stereotypen, die auf ihre eigene Geschlechtlichkeit bezogen sind, erkunden. Es bietet die Möglichkeit sich in andere Perspektiven und Stereotypen hineinzufühlen:

„I have drawn upon theory that suggests that bleed-out from a larp [...], namely the retention of an experience within a game might allow for a transformative experience in this regard, particularly when paired with the application thereof outside of the game“ (Baird 2023, S. 73).

Baird hebt hier die Bedeutung von Bleed hervor. Damit sind die Erfahrungen gemeint, welche das Individuum während des Spiels macht und die es darüber hinaus in die ei-

gene Lebenswirklichkeit übertragen kann. Sofern diese reflektiert und in die eigene Persönlichkeit integriert werden, kann sich das empathische Verständnis anderer Gruppen gegenüber vertiefen (vgl. Leonard et al. 2021). Ähnlich gelagerte Beobachtungen beschreibt Fine anhand eines psychologischen Experiments. Probanden sollten sich in andere Personen, die gewisse Stereotype wie klug, sportlich usw. aktivierten, hineinversetzen. Eine nachfolgende Selbsteinschätzung ergab, dass der Perspektivwechsel die Fremd- und Eigenwahrnehmung vermischt hatte. Die Probanden schrieben sich teilweise neue, auf die andere Person angepasste Eigenschaften zu (vgl. Fine 2010).

Diese Beobachtung lässt die Vermutung zu, dass die reflexive Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen Jugendliche für diese sensibilisieren kann. Eine Sensibilisierung kann zu mehr Akzeptanz gegenüber sich selbst und der Gesellschaft insgesamt führen. Dies folgern auch Leonard et al. (2021):

„Therefore, rather than drawing on stereotypes to predict and explain the other group's behaviors, the perspective taker will relate them more readily to their own traits and motivations [...]. In other words, larping the experience of an individual can have a benevolent effect on intergroup perceptions and evaluations“ (S. 31).

Sie weisen allerdings darauf hin, dass die Effekte von LARP nicht durchweg positiv sind. Neben den oben aufgeführten Risiken von Retraumatisierung könnten sich Mitglieder marginalisierter Gruppe durch Andere falsch repräsentiert fühlen oder ihren eigenen Schutzraum gefährdet sehen. So würde ihnen unter Umständen die Möglichkeit der eigenen Entwicklung wiederum versagt bleiben (vgl. Leonard et al. 2021). Daher empfehlen Leonard et al. (2021) die Erstellung eines Regelkatalogs. Dieser sollte über die oben genannten Regeln hinausreichen und marginalisierte Gruppen schützen.

Weiterhin führen sie an, dass die im Spiel gemachten Erfahrungen nicht mit den realen Erfahrungen bestimmter Individuen deckungsgleich sein müssen:

„Therefore, via identity transformation, larp can be used to learn and empathize with marginalized groups' points of view. However, with limited information about the true emotional experience of the target person, the larper may again fail to hit the mark on accurate emotion sharing“ (ebd., S. 31).

Diese möglichen negativen Effekte sind bei der Nutzung von LARP als pädagogischer Methode unbedingt zu reflektieren. Die Anwendung könnte sonst das Gegenteil vom intendierten Lerngegenstand erreichen. Im nächsten Teil wird ein LARP vorgestellt, welches sich mit Geschlechterstereotypen beschäftigt. Es wird außerdem eine Strukturplanung entworfen, wie es im Rahmen der freien Jugendhilfe umgesetzt werden kann.

6 Kursplanung

Diese Arbeit folgt mit ihrem Methodenvorschlag Beispielen von Praxishandbüchern, die Methodensammlungen beinhalten (vgl. Sielert 2010). Zwecks Übersichtlichkeit findet sich im Anhang eine Strukturplanung der Einheit (vgl. 2.Strukturplanung 6016). Dabei handelt es sich um eine erste Übersicht. Einzelne Elemente der Strukturplanung müssen vor der Umsetzung im Detail geplant werden (vgl. Kaiser 2007). Da es sich um die Planung einer Einheit innerhalb eines Lernarrangements handelt, kommt die anhängende Strukturplanung mit weniger Elementen aus als von Kaiser vorgeschlagen (vgl. ebd.). Sie beinhaltet Ablauf, Ziele, Dauer und Material. Folgend wird die Strukturplanung im Detail erläutert. Die vorgestellte Einheit ist im Kontext einer größeren pädagogischen Intervention rund um die Themen sexuelle Orientierung, Geschlechtlichkeit und stereotype Rollenzuschreibung zu verstehen, die nicht Teil dieser Arbeit ist. Eine solche Einbettung ist aus einigen Gründen von besonderer Relevanz:

Die jugendlichen Teilnehmenden haben während eines vorgelagerten Programms die Möglichkeit, sich kennenzulernen. Gerade bei einem sensiblen Thema, wie der eigenen geschlechtlichen Verortung, ist Vertrauen innerhalb der spielenden Gruppe notwendig. Sollten sich Teilnehmende unwohl fühlen, würde sich dies negativ auf das Spiel und damit auf das innere Erleben auswirken. Das Thema Geschlechterrollen und Stereotype sollte den teilnehmenden Personen bereits vertraut sein. Auf diese Weise können sie sich auf das Spiel konzentrieren. Wird mit der Erarbeitung und der damit einhergehenden Diskussion über Stereotype begonnen, wenn das LARP stattfindet, würde dies den zeitlichen Rahmen sprengen. Zuletzt ist es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte ebenfalls die Gelegenheit bekommt, die Jugendlichen kennenzulernen.

Zu Beginn der hier vorgestellten Einheit wird allen teilnehmenden Personen das Prinzip eines LARP erklärt. Dies sollte ca. 10-15 Minuten in Anspruch nehmen. Materialien werden in diesem Fall nicht benötigt. Die Erklärung der Spielmechanismen kann in eine Erläuterung der Regeln übergehen. Innerhalb der LARP-Gemeinschaft haben sich Regeln etabliert (s.o.), welche die psychische und physische Unversehrtheit der Teilnehmenden gewährleisten soll. Es ist wichtig, entsprechende Regeln mit den Jugendlichen vor Spielbeginn zu besprechen. Durch vorgelagerte Angebote haben sich die pädagogischen Fachkräfte außerdem mit den Jugendlichen vertraut gemacht. Das hilft einzuschätzen, ob das Spiel für die Gruppe geeignet ist, oder ob es modifiziert werden sollte. Je nach Gruppenzusammensetzung können hierfür 15-20 Minuten veranschlagt werden.

Für das folgend vorgestellte LARP-Konzept ist es außerdem wichtig, sensiblen Sprachgebrauch zu thematisieren. Auch dieser sollte im Zuge der Regelklärung thematisiert werden.

Zur Vorbereitung des Spiels sollten die bereits erarbeiteten Ergebnisse zum Thema Geschlechterrollenstereotype von der Gruppe zusammengetragen werden. Dies kann in einem Gesprächskreis erfolgen. Außerdem können weitere Methoden als Hilfestellung angewandt werden. Stereotype können in Kleingruppen miteinander erarbeitet und dann vorgestellt werden. Sie könnten von den Teilnehmenden auf Karteikarten geschrieben und danach nach Kategorien gemeinsam an einer Pinnwand sortiert und nochmal besprochen werden. Auch andere Methoden sind denkbar. Hierfür werden ca. 30 Minuten veranschlagt. Danach sollte eine Pause erfolgen.

Nach der Pause wird das Setting des LARP vorgestellt. Zu diesem Zweck können beispielsweise Ausschnitte aus entsprechenden Fernsehserien gezeigt werden, die in der Vorarbeit ausgewählt wurden. An dieser Stelle können die Vorschläge der Autorin (s.u.) eingebracht werden. Außerdem werden die Rollen unter den teilnehmenden Personen verteilt und der Fundus zugänglich gemacht, sofern einer vorhanden ist. Zur weiteren Vorbereitung kann die Gruppe sich entweder für Einzelarbeit trennen oder sich in kleinen Gruppen zusammenfinden. Es sollte durch das betreuende Team vorher noch einmal deutlich gemacht werden, dass die gespielten Szenen nur skizziert werden sollen. Die vorbereitende Arbeit sollte die jeweilige Rolle behandeln. Da es sich um ein kurzes LARP handelt, welches sich mit Stereotypen beschäftigt, kann es für unerfahrene Spielende sinnvoll sein, sich auf einzelne Aspekte der Figur zu konzentrieren. Zur Unterstützung können kleine Übungen aus dem Improvisationstheater übernommen werden. Ein Beispiel einer solchen Übung ist der heiße Stuhl. Zweck dieser Übung ist es, sich mit der neuen Rolle vertraut zu machen (vgl. Lambrich 2003). Dafür sollten ungefähr 30-40 Minuten eingeplant werden. Sofern mehrere kleine Theaterübungen absolviert werden, ist es notwendig, die Zeitplanung anzupassen. Zur Erarbeitung der Utopie, also des Settings, können beispielsweise gemeinsam Mind-Maps gestaltet werden (s.u.).

Haben sich alle spielende Personen vorbereitet, kann das LARP beginnen. Die Zeitvorgabe sollte ca. eine Stunde betragen. Da ein gelungenes LARP meist den zeitlichen Rahmen sprengt, sind in der Strukturplanung 75 Minuten veranschlagt. Sollte Zeit verbleiben, kann diese für eine längere Pause genutzt werden. Abschließend erfolgt das Debriefing. Es sollte allen Personen die Möglichkeit zur aktiven Reflexion geboten werden, ohne einzelne Individuen zu nötigen. Bei Bedarf sollte auch die Möglichkeit angeboten werden, zu einem späteren Zeitpunkt mit einem Mitglied des pädagogischen

Teams in den Austausch zu gehen. Insgesamt ist festzustellen, dass die geplante pädagogische Einheit mit einigen Wiederholungen und Erklärungen beginnt. Diese sollten klar strukturiert sein, um die Motivation der teilnehmenden Jugendlichen aufrechtzuerhalten. Je näher der Zeitpunkt des eigentlichen Spiels kommt, desto mehr Zeit sollte der kreativen Entfaltung eingeräumt werden.

Folgend wird nun das LARP vorgestellt, die Spielmechanismen und das generelle Vorgehen diskutiert.

6.1 LARP-Anthologie und Regeln des Spiels

Das für die geplante Einheit genutzte LARP stammt aus einer LARP-Anthologie mit dem Namen #Feminism. Die Anthologie enthält zahlreiche Spielideen rund um das Thema Feminismus. Viele der Spielideen eignen sich auch für Themen der Geschlechterforschung. Die Kapitel der Anthologie folgen jeweils einer Themengruppe wie: Body, At Work, Difficult Decisions und andere (vgl. Bushyager et al. 2017). Jede Spielidee wird, unter Zuhilfenahme von Symbolen, in bestimmten Kategorien bewertet. Dies dient der schnellen Übersicht. Die Uhr steht für den ungefähren Zeitaufwand. Die Tränen für die: „anticipated emotional intensity, from one teardrop (less intense) to five teardrops (more intense)“ (ebd. S. 6). Es werden weiterhin benötigte Requisiten, die mögliche Anzahl der spielenden Personen und Schlagwörter genannt.

In dem How to Play Kapitel bietet die Anthologie eine Beschreibung möglicher Spielabläufe, sowie Regeln zum Zusammenspiel, welche die teilnehmenden Personen schützend durch das Spiel leiten sollen. Für die Umsetzung des ausgewählten LARP werden diese berücksichtigt (vgl. ebd.). Die Freiwilligkeit der Teilnahme sollte vor Spielbeginn genauso hervorgehoben werden wie die Möglichkeit, das Spiel jederzeit zu verlassen. Darüber hinaus sollten die oben ausgeführten LARP-Regeln genutzt werden. Es wird in diesem LARP nicht zu Kampfhandlungen kommen. Das pädagogische Team sollte in der Vorbesprechung trotzdem Art und Umfang von zugelassenen Berührungen klären. Beispiele für solche Regeln finden sich im Anhang (vgl. 1. Einladung für das LARP „Without a Whisper“). Grenzen sollten durch das Team bereits definiert sein. Weiterhin sollte sensibler Sprachgebrauch thematisiert werden. Das Spiel mit Geschlechterstereotypen kann den Gebrauch abwertender Begriffe begünstigen. Der sprachliche Rahmen sollte je nach Gruppendynamik vom pädagogischen Team bestimmt werden. Insgesamt ist festzuhalten, dass grundlegende Regeln, wie von der Anthologie vorgeschlagen und oben besprochen, eingehalten werden sollten. Weitere Regeln werden in der Vorbereitung vom pädagogischen Team festgehalten.

6.2 Rolle des pädagogischen Teams

Grundsätzlich sollte das Spiel von mindestens zwei pädagogischen Fachkräften begleitet werden. Dies ist schon allein durch die Fürsorgepflicht gegenüber den Jugendlichen begründet. Auf diese Weise bleibt das Team handlungsfähig, wenn es beispielsweise zu einem medizinischen Notfall kommt. Es kann außerdem vorkommen, dass eine teilnehmende Person ein privates Gespräch während oder nach dem LARP benötigt. Es sollte möglich sein, auf solche Bedürfnisse der Teilnehmenden angemessen zu reagieren und gleichzeitig durchgehende Betreuung zu gewährleisten. Das pädagogische Team sollte darauf vorbereitet sein, Gespräche in sexualpädagogischen Kontexten angemessen zu führen. Diese müssen nicht nur den rein informativen Inhalten gerecht werden, im Sinne der richtigen Verwendung von Kondomen o.ä. Das Team muss auf sensible Themenbereiche, wie persönliche Identitätsfindung, Unsicherheiten bezüglich der Ausrichtung des individuellen Begehrens, ambivalente Gefühle bezüglich der eigenen Geschlechterrolle und vielen anderen mehr vorbereitet sein. Weiterhin sollte es die Planung des LARP auf die oben angeführten negativen Effekte hinsichtlich der Darstellung marginalisierter Gruppen prüfen.

Die Thematisierung von Geschlechterstereotypen wird wahrscheinlich zuerst die weiblichen und männlichen Stereotypen betreffen. Es gibt aber natürlich auch sehr wirkungsvolle Stereotype aus dem LGBTQ+ Spektrum. Daher wird an dieser Stelle keine direkte Empfehlung zum Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte getroffen, außer dass die Auswahl nach Möglichkeit divers sein sollte. Je diverser das Team, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es den Betreuungsbedürfnissen seitens der teilnehmenden Jugendlichen genügt.

Das Team übernimmt außerdem die Aufgabe, die Spielregeln zu kennen, sie zu vermitteln und sie umzusetzen. Es leitet alle in der Strukturplanung beschriebenen Schritte an und achtet auf die Zeitplanung. Kurz gesagt ist es für den reibungslosen Ablauf des Spiels verantwortlich. Da es im LARP normalerweise keine Zuschauer gibt, sollte das pädagogische Team ebenfalls kleine Rollen im Spiel übernehmen. Diese sollten eher anleitende Funktionen haben und die Gelegenheit bieten, sich aus dem Spiel zurückzuziehen, wenn die ersten Startschwierigkeiten überwunden sind. Eine solche Rolle kann beispielsweise die Rolle einer Lehrkraft sein. Im Laufe des Spiels sollten sie sich zurückziehen und die Jugendlichen das Spiel gestalten lassen. Zuletzt ist es die Aufgabe des Teams, sich vor dem Spiel mit der Gruppe vertraut zu machen. Auf diese Weise können sie eventuell auftretende Komplikationen innerhalb der Gruppe antizipieren und ihnen entgegenwirken.

6.3 Das LARP 6016

Für das Projekt wurde das Mini-LARP 6016 ausgewählt. Es ist dem Themenbereich *Women and the Media* zugeordnet und wurde von Elin Nilsen entworfen (vgl. Nilsen 2017).

Das Szenario des LARP wird von Nilsen wie folgt zusammengefasst:

„In our contemporary Western world, one medium especially sticks out as preserving stereotypical gender perception: the soap opera. In the perfectly gender-equal, oppression-free world of 6016, a group of history students are doing a project about social structures and gender for class. The only historical source from the 21st century is a collection of clips from the soap opera *Love, Lust, and Lack of Trust* from 2016. In this game, you will play the students mentioned during the off-screen scenes. However, you will also play the characters in the soap opera they are watching during the on-screen scenes“ (ebd., S. 20; hervorgeh. i.O.).

Die Spielfläche wird in zwei Bereiche geteilt. In einem Bereich halten sich die forschenden Personen auf. Im anderen Bereich wird die Fernsehserie nachgespielt. Die teilnehmenden Jugendlichen verhandeln die Rollen untereinander. Es sollte 3-4 forschende Personen geben und pro gespielter Szene je 2-6 schauspielende Personen. Die von Nilsen vorgeschlagene Teilnehmendenzahl wird so überschritten. Gleichzeitig erlaubt diese Aufteilung das Spiel mit einer größeren Gruppe. Ein Rollentausch zwischen den forschenden Personen und den schauspielenden Personen ist genauso möglich wie eine Mehrfachbesetzung (vgl. ebd.). Wie in der Strukturplanung vorgesehen, sollten die spielenden Personen sich vor Spielbeginn in ihre Rollen einarbeiten. Sie sollten sich außerdem Szenen aussuchen, die sie spielen wollen. Entweder aus den vorliegenden Vorschlägen oder selbst erarbeitete. Die Namen der Szenen werden auf eine Liste geschrieben. Diese wird in den Spielbereich der forschenden Personen gelegt.

Sofern teilnehmende Personen keinen aktiven Part spielen, sollten sie sich am Rande des Spielbereichs still verhalten. Im LARP ist die Anwesenheit von Zuschauenden unüblich. Da alle anwesenden Personen an dem Spiel beteiligt sind, trifft in diesem Fall die Bezeichnung als Zuschauende nicht vollständig zu. Alle anwesenden Personen werden als Teilnehmende ähnliche Immersionserfahrungen machen. Daher ist der geschützte Raum nicht gefährdet. Nachdem die Rollen besprochen wurden, nehmen die forschenden Personen in ihrem Bereich Platz. Anhand der vorliegenden Liste können sie eine Szene wählen. Die schauspielenden Personen der gewählten Szene betreten ihren Bereich und beginnen zu spielen. Die forschenden Personen können die Szenen wie folgt beeinflussen:

„The off-screen players may pause the clip by saying 'pause' to briefly comment or discuss what they see. This can be used to influence the scene, 'What if Bob's sister knows the secret?' but taking direction is optional. Keep pauses short and sweet. Off-screen players can also rewind to watch a scene over or fast forward to help the on-screen players along. They will eventually stop the scene, ending it“ (ebd., S. 20).

Nach diesem Prinzip werden die vorbereiteten Szenen nacheinander gespielt. Dabei sollte jede so zwischen 2-5 Minuten andauern (vgl. ebd.). Es gibt keine zeitliche Begrenzung des Spiels. Es sollte nicht zu langwierig sein, um die teilnehmenden Personen nicht zu ermüden. Nilsen schlägt eine ungefähre Gesamtdauer von bis zu 40 Minuten vor (vgl. ebd.). In der Strukturplanung sind bis zu 75 Minuten vorgesehen.

6.4 Rolle der forschenden Personen

Zur Vorbereitung auf die Rolle der forschenden Personen, schlägt Nilsen folgendes Vorgehen vor:

„First, choose one sentence each that describes what makes the world of the off-screen characters utopian. These sentences make up your setting, but the characters are not totally oblivious to the concept of gender. Then, choose one trait each that dictates an attitude towards the video clips: optimistic, critical, curious, etc.“ (ebd., S. 20).

Im Rahmen der Vorbereitungen auf das Spiel ist eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Utopie von 6016 möglich. Wichtig dabei ist die Erkenntnis, dass auch die Utopie aus den Erfahrungen der Realität speist. Die Vorstellung einer Welt, in der sich Geschlechterrollen aufgelöst haben, kann nur über Bezugnahme erfolgen. Gleichwohl ist die Beschäftigung mit einer alternativen Utopie-Vorstellung schon in sich wertvoll. Das bietet eine Gelegenheit, eigene Haltungen, Werte und Vorurteile erstmalig zu reflektieren. Um die erdachte Realität greifbarer zu gestalten, können die forschenden Spielenden beispielsweise gemeinsam eine Mind-Map erstellen. Auf diese Weise kann eine Vorlage entwickelt werden, die ihnen als Anhaltspunkt für ihre Rolle dient. Es erleichtert den Einstieg in die Rolle, die ja einen möglichst entfremdeten Blickwinkel haben soll.

Der zweite Schritt Nilsens ist es, mit einem Wort die Haltung der eigenen Figur zu skizzieren. Diese Übung befähigt die teilnehmenden Personen, einen dezidierten Blickwinkel einzunehmen. Von ihm aus kann das Geschehen der Soap Opera bewertet und kommentiert werden. Es ist nicht notwendig, diese vorformulierte Haltung während des Spiels durchzuhalten. Möglicherweise entstehen bei einer teilnehmenden Person im Verlauf des Spiels Gefühle, die nicht zur formulierten Haltung passen. Da die Immersion

ein zentraler Bestandteil von LARP ist, sind diese erwünscht und sollten spielerisch ausagiert werden. Der Hinweis, dass spontan entstehende Gefühle ausagiert werden dürfen, sollte im Abschnitt Was ist LARP? (vgl. 2.Strukturplanung 6016) erläutert worden sein.

6.5 Rolle der schauspielenden Personen

Für die Vorbereitung der Schauspielenden von *Love, Lust, and Lack of Trust* schlägt Nilsen eine Reihe möglicher Clips vor. Diese bieten die Möglichkeit der Darstellung von Genderstereotypen in unterschiedlichen Settings: Die herzlose Geschäftsfrau, welche ihre Angestellten erniedrigt, eine Gruppe von Hausfrauen, die mit ihren erfolgreichen Ehemännern angeben, die genannten Ehemänner, die in einer anderen Szene über ihre Frauen lästern und gleichzeitig das Aussehen anderer Frauen bewerten oder eine Szene, in der ein Teenager seinen Eltern ein schwieriges Geständnis macht. Hierfür werden die Offenlegung von Homosexualität oder Schwangerschaft, sowie eine unkonventionelle Berufswahl als Themenschwerpunkt vorgeschlagen (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist es natürlich erwünscht, dass die Teilnehmenden eigene Szenen entwerfen. Nilsens Regieanweisungen für die Szenen der Soap Opera lauten: „Rigid gender roles, rigid social rules, betrayal, revelations, romance, friendship, misunderstandings, secrets, distrust, adultery, and scheming“ (ebd., S. 21).

Zuletzt ist anzumerken, dass nach einer Pause nicht notwendigerweise die gleichen teilnehmenden Personen weiterspielen müssen. Es kann jederzeit die Besetzung des Clips angepasst werden. Sollte eine teilnehmende Person eine spontane Eingebung haben, kann die Szene ebenfalls angepasst werden (vgl. ebd.). Nachdem zurückgespult wurde, muss die Szene nicht einfach erneut gespielt werden. Sie kann sich in eine völlig andere Richtung entwickeln. Dieses Vorgehen entspricht den Spielmechanismen, die einem LARP zugrunde liegen. Es wird ohne einen festgelegten Text gespielt. Die Spielenden versuchen sich stattdessen in ihre Rolle hineinzufühlen und agieren dann aus der Perspektive der Rolle heraus, so wie es die forschenden Personen tun.

Die teilnehmenden Personen sollten in der Rollenauswahl nicht auf ihr biologisches Geschlecht reduziert werden. Ein aktiver Wechsel ist sogar ausdrücklich erwünscht, um die Immersion zu fördern.

6.6 Auswahlkriterien

#Feminism bietet eine Reihe interessanter Spielanregungen, die im Zuge von genderreflexiver Jugendarbeit Verwendung finden könnten. Zur Thematisierung von Geschlechterstereotypen ist 6016 sehr geeignet. Das Spieldesign ist auf ihre Darstellung ausgelegt. Gleichzeitig wurde es als wenig gefühlsintensiv bewertet. Es hat eine Träne von fünf möglichen Tränen erhalten. Für die geplante Einheit ist es aus verschiedenen Gründen sinnvoll ein LARP zu wählen, das wenig Drama beinhaltet. Manchmal werden die gemachten Immersionserfahrungen als sehr intensiv erlebt. Für unerfahrene jugendliche Spielende können diese Erfahrungen allein zu einer Herausforderung werden. Würden sie noch mit Drama verknüpft, welches vielleicht besonders nah an der eigenen Erfahrungsgrenze liegt, könnten sich teilnehmende Personen überfordert fühlen. Dies könnte mit Rückzug oder Abbruch beantwortet werden. In 6016 gibt es außerdem keine Bezüge zu körperlicher Sexualität. Solche Szenen könnten jugendliche Teilnehmende, die sich in der vulnerablen Phase ihrer sexuellen Identitätsfindung befinden, verunsichern. Dies würde das Spielerleben negativ beeinflussen.

Die Möglichkeit, Szenen anzupassen oder selbstständig zu gestalten, gibt den Spielenden Kontrolle über die Intensität der Erfahrung. Themen, die nicht gespielt werden wollen, werden nicht gespielt. Es ist anzumerken, dass 6016 mit Übertreibung arbeitet. Sowohl die Utopie der forschenden Personen ist eine Übertreibung als auch die dargestellte Soap Opera. Diese Übertreibung kann den Spielenden helfen, sich von dem Spielgeschehen zu distanzieren und gleichzeitig die gemachten Erfahrungen zu genießen. Zusammenfassend ist zu sagen, dass 6016 mit vertrauten Mustern arbeitet, in die sich spielende Personen nicht intensiv hineinversetzen müssen. Sie sind täglich mit ihnen konfrontiert. Da es sich nicht um ein intensives Spiel handelt, ist die Gefahr des Abbruchs minimiert. Ebenso die Gefahr, Jugendliche zu überfordern. Trotzdem muss nach der Spielphase eine Reflexionsphase stattfinden, in der die Jugendlichen ihre Erfahrungen reflektieren können.

6.7 Die Reflexionsphase

Nach Spielende sollte eine Pause stattfinden. Danach kommt die Gruppe wieder zusammen, um die gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Bowman fasst die Relevanz dieses Abschlusses so zusammen:

„An important post-game strategy is creating rituals of *de-roleing*. De-roleing is a method by which the player ritually casts aside the role and re-enters their former identity. Some strategies for de-roleing include: players removing an article of their characters' clothing and placing it before them in the circle; participants stating what they want to take with them

from the character and what they want to leave behind; organizers leading players through a guided meditation to ease their transition; etc. These symbolic actions allow players to switch from the frame of the character to the player in a manner that is less jarring than a hard stop“ (Bowman 2015, o.S.; hervorgeh. i.O.).

Derartige Handlungen sind im Kontext eines LARP, das mehrere Tage dauert, sicher von größerer Bedeutung. Trotz der Kürze des LARP 6016 sollte ein sanfter Übergang gewährleistet sein. Auch das Thema des LARP muss kontextualisiert werden. Das Spiel zielt darauf ab, Stereotype in Frage zu stellen. Dies geschieht mit dem Mittel der Überzeichnung. Trotzdem wäre es fatal, die gespielten Stereotype unreflektiert stehenzulassen. Die Folge wäre eventuell eine Verfestigung, statt der intendierten Reflexion. Die Reflexionsphase kann innerhalb einer Gesprächsrunde durchgeführt werden, die es erlaubt, gemachte Erfahrungen auszutauschen:

„Creating a formal space after the game for players to express their feelings and share stories in a serious manner often helps contextualize bleed. Additionally, assigning a “debriefing buddy” provides players with a safety net for private communication after the larp with another participant“ (ebd., o.S.).

Das Kontextualisieren von Bleed ist auch hinsichtlich der teilnehmenden Personen wichtig, die zu marginalisierten Gruppen gezählt werden können. Beispielsweise Personen aus dem LGBTQ+-Spektrum. Wie oben bereits diskutiert, wird das Lernziel ansonsten möglicherweise verfehlt oder ins Gegenteil verdreht. Generell sollte es allen teilnehmenden Personen möglich sein, ihre Standpunkte zu formulieren:

„It is important to leave the players the freedom to discuss the game content. However, real-world political context and the diversity of players should also be taken into account, and the organizers have the responsibility to moderate when needed“ (Kangas 2015, S. 86).

Das pädagogische Team hat die Aufgabe zu vermitteln und eventuell auch einzugreifen, sollte sich der Diskurs zu Ungunsten von teilnehmenden Personen entwickeln. Für die Reflexion kann die Gruppe auch in kleinere Gesprächskreise aufgeteilt werden, was eventuell das Gespräch über gemachte Erfahrungen erleichtert. Andere Möglichkeiten, um Erkenntnisse zu sammeln, sind das Zusammentragen auf einem Flipchart oder die Arbeit mit Karteikärtchen etc. Sollte eine Person in dem Augenblick mit der Reflexionsaufgabe überfordert sein, kann ihr ein späteres Gespräch angeboten werden. Keinesfalls sollten Jugendliche dazu gedrängt werden, aktiv zu partizipieren. Zuletzt sollte das LARP evaluiert werden. Die Evaluation durch die teilnehmenden Jugendlichen kann dem pädagogischen Team wertvolle Informationen für weitere Durchläufe verschaffen.

6.8 Lernziele und Komplikationen

Die Durchführung des LARP 6016 hat das Ziel, stereotype Geschlechterrollen im Rahmen einer spielerischen Erprobung zu hinterfragen. Den Jugendlichen soll die Möglichkeit eröffnet werden, Eigen- und Fremdzuschreibungen von Stereotypen zu reflektieren und auf diese Weise den Umgang mit sich selbst und anderen Personen zu verändern. Machtgefüge und erstarrte Strukturen, wie sie Stereotype begünstigen (vgl. Elsen 2020), sollen aufgebrochen werden. Den Jugendlichen werden Möglichkeitsräume zur Persönlichkeitsentwicklung zugesprochen.

Darüber hinaus soll die Anwendung der Methode das Empathievermögen der teilnehmenden Personen anregen. Dies geschieht durch die Effekte von Immersion und Bleed. Immersion dient dem Zweck des intensiven Hineinfühlens in eine fiktive Person. Bleed ermöglicht es, die gemachten Erfahrungen in die eigene Lebenswirklichkeit zu transferieren. Eine Reflexion dieses Vorgangs eröffnet schließlich die Möglichkeit, die Erfahrungen nachhaltig zu verankern. So sollen stereotype Rollenvorstellungen und damit einhergehende negative Erwartungshaltungen sich selbst und anderen gegenüber und Vorurteile gemildert werden. Insgesamt sollen die Jugendlichen dem eigenen, dem anderen Geschlecht und dem non-binären Spektrum gegenüber aufgeschlossener gegenüber treten. Beabsichtigte und unbeabsichtigte Diskriminierung soll vermindert werden. Neben der sexuellen Identitätsfindung ist auch die Ausbildung eines eigenen Wertesystems und eines persönlichen ethischen Systems ein Thema der Adoleszenz. Werte und Normen, die von der Elterngeneration bisher übernommen wurden, werden im Zuge der emanzipatorischen Bestrebungen der Adoleszenz hinterfragt und gegebenenfalls an die eigene Persönlichkeit angepasst (vgl. King 2014). Dies wird im Rahmen des LARP 6016 ebenfalls aufgegriffen, gerade indem die Möglichkeit geschaffen wird Geschlechterstereotype kritisch zu hinterfragen.

Neben den konkreten Zielen in Bezug auf Geschlechterstereotype, werden Lerngelegenheiten für eine Reihe anderer sozialer Kompetenzen angeboten. Wie oben bereits erwähnt, fallen darunter Fähigkeiten in den Bereichen Ausdruck und Kommunikation, kreative Entfaltung, Konfliktlösung und andere mehr. Die direkte kontextuelle Integration ermöglicht es, das Gelernte nachhaltig zu verankern.

Um die Lernziele nicht zu gefährden, sollten die Kritikpunkte bezüglich marginalisierter Gruppen unbedingt berücksichtigt werden. Baird argumentiert, dass gerade in LARPs mit historischem Kontext bereits unter Diskriminierung leidende Gruppen Gefahr laufen, diese Erfahrungen erneut zu machen (vgl. Baird 2023). Dies trifft für 6016 eher nicht zu,

da in einer Utopie gespielt wird. Trotzdem kann das Spiel mit Stereotypen einen ähnlichen Effekt erzeugen. Personen, die sich solchen Gruppen zugehörig fühlen, müssen vom pädagogischen Team besonderen Schutz erfahren. Dieser Schutz kann auf vielen Ebenen erfolgen. Beispielsweise durch die Bereitstellung besonderer Gesprächsangebote oder die vorhergehende Sensibilisierung aller Teilnehmenden. Leonard et al. 2021 warnen davor, dass LARP auch Stereotype verfestigen kann. Dies geschieht beispielsweise, wenn marginalisierte Gruppen unterkomplex dargestellt werden. Stereotype können positiv konnotiert sein und trotzdem negativ auf stellvertretende Personen der Gruppe wirken (vgl. Leonard et al. 2021). Ihre Kritik bezieht sich auf größere Spielzusammenhänge. Für die Durchführung von 6016 sollte trotzdem berücksichtigt werden, dass auch positiv gedeutete Stereotype negativ auf ein Individuum wirken können. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die erfolgreiche Durchführung von 6016 in hohem Maße von sensibler Vorbereitung abhängt. Grundsätzlich ist es möglich, alle Stereotype in diesem Zusammenhang zu bespielen. Sollte es nicht möglich sein, einen sensiblen Umgang mit Teilnehmenden aus marginalisierten Gruppen zu ermöglichen, ist es im Sinne dieser, bestimmte Inhalte ausdrücklich nicht zu bespielen.

7 Fazit

Die vorliegende Arbeit stellte LARP als pädagogische Methode der genderreflexiven Jugendarbeit vor. Zu diesem Zweck erläuterte sie zentrale Begriffe der Genderforschung wie Sex, Gender und Desire, sowie den kulturanalytischen Ansatz des Doing Gender. Diese sind für den Begriff der Genderreflexivität unabdingbar. Der Begriff bezieht sich auf die Selbstreflexion des Individuums bezüglich seiner eigenen Geschlechtlichkeit und der damit einhergehenden kulturellen Implikationen. Die Bedeutung von Geschlechterstereotypen und deren mögliche negative Auswirkungen auf das Individuum wurden ebenfalls erläutert. Selbstverständlich konnte die Wirkung von Stereotypen im Rahmen dieser Arbeit nur angerissen werden. So wurde beispielsweise nicht darüber gesprochen wie Stereotype intersektional auf Individuen wirken oder welche Auswirkungen sie augenblicklich ganz konkret auf die Mitglieder dieser Gesellschaft haben. Intensive Auseinandersetzungen mit dieser Thematik sind wünschenswert und notwendig, erfordern allerdings eigene Arbeiten.

Nach einer allgemeinen Einordnung von Jugend und der Abgrenzung des Begriffs der Pubertät gegenüber dem Begriff der Adoleszenz, wurden zwei Adoleszenztheorien diskutiert. Es konnte gezeigt werden, dass Havighursts Theorie im Kontext ihrer zeitlichen

Entstehung gelesen werden muss. Die Theorie von Vera King bietet hingegen die Möglichkeit, die Phase der Adoleszenz zu betrachten, ohne dabei ihre vielfältigen Begleitumstände aus den Augen zu verlieren. Besonders relevant für diese Arbeit war der Begriff der Möglichkeitsräume in denen Individuation gewährt oder erschwert werden kann. Der Aspekt von sexueller Identitätsfindung war beiden Theorien gemein. Die Hinzunahme der gesetzlichen Rahmung von Jugendarbeit machte deutlich, dass die Gesellschaft sich verpflichtet hat, Jugendliche in ihren Individuationsbestrebungen zu unterstützen. Sexuelle Identitätsfindung ist eine dieser zentralen Bestrebungen. Anhand der pädagogischen Mädchen- und Jungenarbeit wurde aufgezeigt, wie die Jugendhilfe dieser Aufgabe bereits nachkommt. Außerdem wurde sich für die Arbeit in koedukativen Settings ausgesprochen, sofern dabei den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprochen werden kann.

Im nächsten Schritt wendete sich diese Arbeit dem LARP zu. Seine Entstehung wurde genauso erläutert wie die Regeln und Merkmale, die die meisten LARPs teilen. Es ist zu beachten, dass es sich um eine sehr kreative Spielform handelt. Daher treffen nicht immer alle Merkmale auf jedes LARP zu. Es wurden zwei wichtige Effekte von LARP näher erläutert, Immersion und Bleed. Beide Effekte beschreiben die besondere Intensität, die im LARP gemachte Erfahrungen haben können und deren Wirkung über das Spiel hinaus. Die Verortung von LARP als ganzheitliche Lernform, die Bezüge zur Theaterpädagogik aufweist, konnte das Potenzial von LARP in pädagogischen Zusammenhängen hervorheben. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass dieses Potenzial bisher nur angenommen werden kann. Obwohl es, wie gezeigt, bereits zu Lernzwecken eingesetzt wird, ist die Wirksamkeit der Methode bisher nicht empirisch belegt. Im LARP-Diskurs, der international geführt wird, gibt es zahlreiche Personen, die von der Wirksamkeit überzeugt sind. Einige wurden im Rahmen dieser Arbeit zitiert. Ungeachtet dessen ist es von äußerster Wichtigkeit, die Thesen über das Potenzial von LARP als pädagogischer Methode wissenschaftlich zu prüfen. Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die Effekte von LARP, Immersion und Bleed, in genderreflexiven Lernangeboten genutzt werden können, um beispielsweise negative Auswirkungen von Geschlechterstereotypen zu mildern. In Hinblick auf den Ansatz von Doing Gender wäre diese Maßnahme ein aktiver Versuch, kulturell bedingte Geschlechterrollen zu verändern. Ein konkretes Beispiel der Anwendung wurde zuletzt anhand der Strukturplanung eines LARP im Kontext genderreflexiver Jugendarbeit in einem koedukativen Setting vorgestellt.

Das besondere Augenmerk galt der Durchführung des LARP 6016. Zu diesem Zweck wurden die Rollen aller beteiligten Personen genauso erläutert wie das Setting. Die Lern-

ziele wurden diskutiert, ebenso mögliche Hindernisse. Diese Arbeit konnte dabei lediglich auf die konkrete Durchführung des LARP eingehen. Um es als pädagogische Methode nutzbar zu machen, ist ein Gesamtkontext notwendig. Die Planung einer vollständigen, mehrere Einheiten umfassenden Veranstaltung zum Thema Geschlechterstereotype überstieg den Rahmen dieser Arbeit und würde eine eigene Fragestellung erfordern.

Anhand der Lernziele wurde aufgezeigt, wie die Thematisierung von Geschlechterstereotypen mit Jugendlichen erfolgen kann und welche Möglichkeitsräume diese Thematisierung den jugendlichen Rezipienten eröffnet. Obwohl diese Arbeit sich hauptsächlich mit dem binären Geschlechterverständnis befasste, versuchte sie, den Diskursraum für das gesamte Spektrum von Geschlechtlichkeit zu öffnen. Genderreflexive Jugendarbeit sollte dieses insgesamt thematisieren. Dabei kann es notwendig sein, spezielle Schutzräume zu schaffen, wie es die Mädchen- und die Jugendarbeit in homoedukativen Kontexten praktiziert. Die Autorin ist der Ansicht, dass die Arbeit insgesamt integrativ gestaltet werden sollte. Missverstehen, Stereotypisierung und Diskriminierung sind tief in dieser Gesellschaft verwurzelt. Die Überwindung von derart gelagerten Konflikten kann nur durch Kommunikation und Verständnis des jeweils Anderen erreicht werden. LARP scheint ein angemessenes Feld zu sein, um diese Konflikte spielerisch auszuagieren und durch emphatisches Einfühlen gleichzeitig das gegenseitige Verständnis zu fördern.

Literaturverzeichnis

- AFD (Alternative für Deutschland) (o.J.): Grundsatzprogramm. Berlin: Alternative für Deutschland. [<https://www.afd.de/grundsatzprogramm/#6>, letzter Zugriff am 18.09.2023].
- Anzenbacher, A. (2009): Einführung in die Philosophie. Freiburg.
- Baird, J. (2023): Larp as a Potential Space for Non-Formal Queer Cultural Heritage. In: *International Journal of Role-Playing* 2023 (14), S. 71-81. [doi.org/10.33063/ijrp.vi14.357, letzter Zugriff am 25.09.2023].
- Behnisch, M./Bronner, K. (2007): Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen. Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. Weinheim.
- Bitzan, M. (2004): Gender in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 461-476.
- Bourdieu, P. (2012): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main.
- Bowman, S. L. (2015): *Bleed. The Spillover Between Player and Character*. Ohne Ort: Nordiclarp.org. [<https://nordiclarp.org/2015/03/02/bleed-the-spillover-between-player-and-character>, letzter Zugriff am 22.09.2023].
- Böhm, W. (2010): *Maria Montessori. Einführung und zentrale Texte*. Paderborn.
- Bundesministerium für Justiz (o.J.) (a). [https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___7.html, letzter Zugriff am 04.07.2023].
- Bundesministerium für Justiz (o.J.) (b). [<https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>, letzter Zugriff am 24.08.2023].
- Bundesministerium für Justiz (o.J.) (c). [https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___1.html, letzter Zugriff am 25.08.2023].
- BPB (Bundeszentrale für politische Bildung) (2014): 1994: Homosexualität nicht mehr strafbar. [<https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/180263/1994-homosexualitaet-nicht-mehr-strafbar/>, letzter Zugriff am 25.07.2023].
- Bushyager, M./Stark, L./Westerling, A. (2017): *#Feminism. A Nano Game Anthology*. London.
- Butler, J. (2016): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main.
- Cantow, M./Zicht, W. (o.J.) [<https://www.wahlrecht.de/umfragen/forsa.htm>, letzter Zugriff am 15.05.2025].
- Cloos, P./Köngeter, S./Müller, B./Thole, W. (2009): *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden.
- Der Spiegel (2023): *Florida verbietet geschlechtsangleichende Behandlungen für Minderjährige*. Hamburg: Der Spiegel GmbH & Co. KG. [<https://www.spiegel.de/ausland/florida-verbietet-geschlechtsangleichende-behandlungen-fuer-minderjaehrige-a-68fc0f29-4d7c-420a-9ce0-a0e0c9802232>, letzter Zugriff am 18.09.2023].
- Dollinger, B./Schabdach, M. (2013): *Jugendkriminalität*. Wiesbaden.
- Domann, S./Rusack, T. (2016): *Wie sehen Jugendliche Gender und Sex in öffentlicher Erziehung? Rekonstruktionen der Perspektiven von Adressat_innen der Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 2016 (3), S. 81-97.
- Dombrowski, K. (2010): *Rollenspiel statt Unterricht. Das dänische LARP-Internat Østerkov Efterskole*. In: *LARP-Zeit. Das Live-Rollenspiel-Magazin* 2010 (27). S. 37-39.
- Dombrowski, K. (2012): *LARP-Kampf. Auf in die Schlacht!* In: *LARP-Zeit. Das Live-Rollenspiel-Magazin. Sonderausgabe* 2012. S. 10-11.
- DrachenFest UG (o.J.). [<https://www.drachenfest-larp.info/die-stadt/>, letzter Zugriff am 07.09.2023].
- Duden (o.J.). [<https://www.duden.de/rechtschreibung/Immersion>, letzter Zugriff am 01.09.2023].
- El-Mafaalani, A. (2020): *Das Integrations-Paradox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage*. Köln.
- Elsen, H. (2020): *Gender-Sprache-Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen.
- Eschenbeck, H./Knauf, R.-K. (2018): *Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin, S. 23-50.
- Faulstich-Wieland, H. (2006): *Einführung in die Genderstudien*. Opladen.
- Fine, C. (2012): *Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Frau und Mann*. Stuttgart.
- Fischer, O. (2019): *Teaching to the test vs. learning for the game. Chancen und Grenzen von Edularp in der Hochschulbildung. Ohne Ort: 1000 Atmosphären. Kulturverein zur persönlichen und künstlerischen Weiterbildung mittels Liverollenspiel*. [<https://www.1000atmosphaeren.at/2019/11/08/4054/>, letzter Zugriff: 05.06.2023]

- Geneuss, K. A. (2019): „Die waren ja mittendrin!“. Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel EduLARP Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht. München.
- Gildemeister, R. (2010) Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 137-145.
- Göth, M./Kohn, R. (2014): Sexuelle Orientierung. In Psychotherapie und Beratung. Heidelberg.
- Havighurst, R. J. (1972): Developmental Tasks and Education. Third Edition. New York.
- Henriksen, T. D. (2005): Profiling the larper, What is actually at stake. In: Bøckman, P./Hutchison, R. (Hrsg.) (2005): Dissecting larp. Collected papers for Knutepunkt – 2005 the 9th annual Nordic Conference on larp. Oslo: Ohne Verlag, S. 105-122. [<https://nordiclarp.org/w/images/9/95/2005-Dissecting.Larp.pdf>, letzter Zugriff am 08.09.2023].
- Hochbruck, W. (2013): Geschichtstheater. Formen der »Living History«. Eine Typologie. Bielefeld.
- Holter, M. (2007): Stop saying "immersion"! In: Donnis, J./Gade, M./Thorup, L. (Hrsg.) (2007): lifelike. Kopenhagen: Projektgruppen kp07, S. 19-22. [<https://nordiclarp.org/w/images/a/af/2007-Lifelike.pdf>, letzter Zugriff am 02.09.2023].
- Hook, N. (2012): A Social Psychology Study of Immersion Among Live Action Role-players. In: Bowman, S. L./Vanek, A. (Hrsg.): Wyrd Con Compendium 2012. Mountain View, S. 106-117.
- Hörning, K. H./Reuter, J. (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2015): Lost in transition. status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. In: International Journal of Adolescence and Youth 2020 (3), S. 261-270.
- Irmer, K. (2023): Gegen queere Sichtbarkeit. Berlin: Taz Verlags und Vertriebs GmbH. [<https://taz.de/Schwuler-Buergermeister-inTimmendorf/!5932930&s=b%C3%BCrgermeister+schwul/>, letzter Zugriff am 25.07.2023].
- Kaiser, A. (2007): Didaktische und methodische Planung von Kursen: Erstellen einer Strukturplanung. In: Buddenberg, V./Hohenstein, K./Holzapfel, C./Kaiser, A./Uemminghaus, M./Wolter, M. (Hrsg.): Kursplanung, Lerndiagnose und Lernerberatung. Handreichung für die Bildungspraxis. Bielefeld, S. 15-28.
- Kangas, K. (2015): Processing political larps. Framing larp experiences with strong agendas. In: Nielsen, C. B./Raasted, C. (Hrsg.): The Knutepunkt 2015 companion book. Kopenhagen, S. 84-87.
- Kasüschke, D. (2008): Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren ein Problemaufriss. In: Rendtorff, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, S. 191-202.
- Kemper, J. (2017): The Battle of Primrose Park. Playing for Emancipatory Bleed in Fortune & Felicity. Ohne Ort: Nordiclarp.org. [<https://nordiclarp.org/2017/06/21/the-battle-of-primrose-park-playing-for-emancipatory-bleed-in-fortune-felicity/>, letzter Zugriff am 22.09.2023].
- King, V. (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden.
- King, V./Benzel, S. (2020): Adoleszenz. Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Verlag. [doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4, letzter Zugriff am 13.07.2023].
- Konrad, K./König, J. (2018): Biologische Veränderungen. In: Lohaus, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin, S. 1-22.
- Kraatz, C. E. (2020): Genderreflexive Jungenarbeit. Eine kritische Sichtung des jugenpädagogischen Feldes. 2. leicht überarbeitete Auflage. Gießener Beiträge zur Bildungsforschung, 22.
- Kunert-Zier, M. (2005): Erziehung der Geschlechter: Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden.
- LARP Census (2014). [<http://larpcensus.org/results/en>, letzter Zugriff am 18.09.2023].
- Lambrich, J. (2003): Spiele & Übungen für das Improvisationstheater. [http://www.impro-theater.de/dmdocuments/spielesammlung_zapalot.pdf, letzter Zugriff am 11.09.2023].
- Lenk, L.-M. (2019): Banalität des Geschlechts. Eine kritisch philosophische Perspektive zur Gender-Theorie von Judith Butler. Baden-Baden.
- Leonard, D. J./Janjetovic, J./Usman, M. (2021): Playing to Experience Marginalization. Benefits and Drawbacks of "Dark Tourism" in Larp. In: International Journal of Role-Playing 2021 (11), S. 25-47. [doi.org/10.33063/ijrp.vi11.282, letzter Zugriff am 25.09.2023].
- Lesben und Schwulenverband e.V. (o.J.). [<https://www.lsvd.de/de/ct/1245-LGBT-Rechte-weltweit>, letzter Zugriff am 18.09.2023].

- Lille, R. (2019): Einführung in die Theaterpädagogik. In: Felder, M./Krämer-Länger, M./Lille, R./Ulrich, U. (Hrsg.): Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen. Bern, S.09-41.
- Lukka, L. (2014): The Psychology of Immersion. Individual Differences and Psychosocial Phenomena Relating to Immersion. In: Back, J. (Hrsg.): The Cutting Edge of Nordic LARP. Kopenhagen: Knutpunkt Conference 2014, S. 81-92. [https://nordiclarp.org/w/images/e/e8/2014_The_Cutting_Edge_of_Nordic_Larp.pdf, letzter Zugriff am 02.09.2023].
- Lück, D. (2014): Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa- Eine Einführung ins Thema. In: Cornelißen, W./Lück, D. (Hrsg.): Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa. Stuttgart, S. 1-26.
- Nilsen, E. (2017): 6016. In: Bushyager, M./Stark, L./Westerling, A. (2017): #Feminism. A Nano Game Anthology. London, S. 20f.
- Pappe, G. (2011): P & P-Rollenspiel. Der kollektive Zugang zu utopischen Weltentwürfen und individuellen Phantasie-Konstrukten. Berlin.
- Pohlkamp, I. (2016): Queer-feministische Mädchenarbeit als normativitätskritische Pädagogik. In: Kauffenstein, E./Vollmer-Schubert, B. (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? Weinheim, S. 145-168.
- Regitzesdatter, J. (2011): Doing Gender at LARP. In: Bierlich, C./Hansen, H. T. D./Kapser, F./Kølle, V. (Hrsg.): Think LARP. Kopenhagen: Rollespilsakademiet. [https://web.archive.org/web/20120425051237/http://rollespilsakademiet.dk/kpbooks/think_larp_web.pdf, letzter Zugriff am 07.09.2023]. S. 70-87
- Rieske, T. V. (2020): Kann Jungenarbeit queer sein? Überlegungen zu einer heteronormativitätskritischen Pädagogik mit Jungen. In: Sozial Extra 2020 (6), S. 383-387.
- Schick, L. (1991): Heroic Worlds. A History and Guide to Role-Playing Games. New York.
- Sielert, U. (2010): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jungenarbeit. Teil 2. Weinheim.
- Stangl, W. (2023): assoziatives Gedächtnis. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Freiburg: best: management. [<https://lexikon.stangl.eu/35346/assoziatives-gedaechtnis>; letzter Zugriff am 03.07.2023]
- Turkington, M. (2016): Rehearsing Difference. In: Kangas, K./Loponen, M./Särkijärvi, J. (Hrsg.): LARP Politics, System Theory and Gender. Ohne Ort: Ropecon Ry, S. 94-104. [https://nordiclarp.org/w/images/6/6a/2016_Larp_Politics.pdf, letzter Zugriff am 08.09.2023].
- Vierhaus, M./Wendt, E.-V. (2018): Sozialbeziehung zu Gleichaltrigen. In: Lohaus, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin, S. 139-167.
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2008): Flankieren und Begleiten. Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätswussten Sozialarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldrutter e.V. [<https://www.waldrutter.de/leitbild/>, letzter Zugriff 07.09.2023].
- West, C./Zimmermann, D. H. (2002): Doing Gender. In: Fenstermaker, S./West, C. (eds.): Doing Gender, Doing Difference. Inequality, Power, and Institutional Change. New York, S. 3-25.

Anhang

1 Einladung für das LARP „Without a Whisper“

Without a Whisper

Basics:

Bei Without a Whisper handelt es sich um ein LARP für ca 25 Spielende im Setting einer Alien-apokalypse.

Wir spielen vom 5.-7. April 2023 in Fort Gorgast, Fort Gorgast 3, 15328 Küstriner Vorland

www.fort-gorgast.de

Freitag:

Check-In: ab 14 Uhr

verpflichtende Workshops: ab 16 Uhr

Spielbeginn: ab 20 Uhr

Samstag:

Spiel bis: ca. 21 Uhr

Wir werden vor dem Larp einen Discord Server einrichten, auf dem ihr euch vernetzen könnt. Alle zentralen Informationen werden wir dort teilen, aber auch als Mail verschicken.

Veranstaltende: Epiphany Company. Die Veranstaltung wird in Zusammenarbeit mit der Gugelgilde e.V. durchgeführt. Wir danken für die Unterstützung.

Kontaktdaten der Orga:

Das Setting:

In der Welt, die wir bespielen, sind vor 2 Jahren (2019) Aliens aufgetaucht. Statt in Kontakt zu treten, löschten sie innerhalb einer Woche alle grösseren Städte aus. Dabei entstand eine Staubschicht am Himmel, welche die überlebende Bevölkerung vor weiteren Grossangriffen aus der Umlaufbahn schützte. In der zweiten Phase wurden kleinere Schiffe abgesetzt, die auf Geräusche reagierten und alles Leben, welches sich in der Nähe der Geräuschquelle aufhielt, auslöschte. In der dritten Phase wurde eine Art Parasit eingesetzt, der Menschen befällt und sie nach einer unauffälligen Inkubationszeit im Sinne der Invasor*innen handeln lässt. Die Aktivitäten reichen von aggressiven Angriffen bis hin zu unerkannt Befallenen, welche unter den Menschen leben und diese von innen heraus zu sabotieren, um grösstmöglichen Schaden anzurichten.

Die Zivilisation ist zerschlagen, es ist nicht bekannt, wie viele Menschen noch leben, es wird derzeit von einem Wert von unter 1% ausgegangen. Die Kommunikation ist durch den Verlust von Satelliten und Schwierigkeiten bei der Stromversorgung stark eingeschränkt.

Wir bespielen eine kleine Basis in Deutschland. Die Spielenden stellen Menschen dar, die fester Bestandteil der Basis sind oder gerade zur Basis kommen. Die Basis ist per Funk mit zwei anderen Gruppierungen in Kontakt, mit denen auch zum Teil Personen ausgetauscht werden und emotionale Verbindungen bestehen.

Ansonsten sind die Personen sehr isoliert vom Rest der Menschheit, da eine Reise zwischen den Stützpunkten möglich, aber mit grossen Gefahren verbunden ist.

Das Spiel:

Wir wünschen uns ein Spiel, in dem es um Verlust und Trauer, Überlebenskampf, Paranoia, Anspannung, Schuld und vorsichtige Hoffnung geht. Wir werden gut verknüpfte Charaktere erstellen, die euch Zugang zu diesen Themen bieten.

Das Spiel wird sich nicht nur auf das emotionale Erleben der Charaktere fokussieren, sondern wir möchten euch jenseits davon, interessante Erfahrungen bieten. Es wird klassischen Plot mit Rätseln und handfesten Aufgaben geben, die es zu lösen gilt, welche wir so gestalten, dass sie die Themen des Spiels unterstreichen und aus anderer Perspektive beleuchten. Wir bespielen eine Welt mit ständiger Gefahr - man kann niemals sicher sein, dass ein Mensch, dem man begegnet, nicht von einem Parasiten kontrolliert wird. Man weiss noch nicht einmal, woran man erkennen würde, sollte man selbst infiziert sein. Durch die auf Geräusche reagierenden Einheiten ist der Einsatz von Schusswaffen ein grosses Risiko und eine Person, die schreit, kann die ganze Gruppe dem Tod weihen. Und dennoch sind die wenigen Menschen, die es noch gibt, das Einzige, was einem noch bleibt.

Wir wünschen uns dichtes, emotional intensives Spiel, welches auch Actionelemente beinhaltet, die die Spannung und den Druck erhöhen.

Inspirationen für das LARP sind: The Quiet Place , The Cured und die fünfte Welle sowie Falling Skies und die LARP-Reihe Resistopia/Prim von Lost Ideas.

Szenografie:

Die Location an sich ist sehr atmosphärisch (wenn man lange, kahle gemauerte Tunnel mag), wir werden primär drei Kavernen bespielen. Hier werden wir durchgängig mit farbigem Licht, ohne Tageslicht und zum Teil mit Soundeffekten arbeiten. Grosse Teile der Gänge werden dunkel sein und nur durch eure funzeligen Taschenlampen erleuchtet werden.

Wir werden die Ausstattung minimal und zum Teil symbolisch gestalten, bei Without a Whisper handelt es sich nicht um ein Blockbuster Larp. Der Stil wird leicht dystopisch sein, es gibt Technologie, die heute noch nicht existiert.

Hintergrund zur Welt:

Ihr braucht keine genauen Informationen, wann genau welche Stadt gefallen ist und hnliches. Wichtig für das Spiel ist die Atmosphäre und das grobe Setting. Für das Spiel nicht zentrale Informationen könnt ihr gerne selbst im Spiel entwickeln. Wir werden euch im Verlauf der Vorbereitung weitere relevante Informationen zur Welt zukommen lassen.

Praktisches

Struktur des Spiels:

Wir starten mit den verpflichtenden Workshops um 16 Uhr und beginnen das Spiel am Freitag um 20 Uhr, in der Nacht wird es von 2 bis 8 Uhr kein aktives Spiel durch uns geben, ihr dürft aber gerne weiterspielen (In den Schlafbereichen sollte es dann aber ruhig sein). Als Spielende planen wir Samstag um 21 Uhr ein.

Verpflegung:

Es wird veganes Essen mit vegetarischen Optionen geben, das unser Küchenteam dem Setting entsprechend kocht. Wir bemühen uns, auf Essenseinschränkungen Rücksicht zu nehmen.

Das Abendessen soll Freitag IT stattfinden, Samstag planen wir ab 8:30 Frühstück, ein warmes spätes Mittagessen und nach Spielende eine weitere warme Mahlzeit. Sonntag gibt es natürlich auch Frühstück.

Es wird keine alkoholischen Getränke durch uns geben, dafür stellen wir Kaffee, Tee, Wasser und Sirup zur Verfügung.

Unterbringung:

Ihr werdet in den Kavernen auf von euch selbst mitgebrachten Feldbetten schlafen. In den Kavernen herrscht eine Temperatur von mindestens 12 Grad, es gibt eine Heizung und einen Ofen. Trotzdem lohnt es sich wirklich, sich warm anzuziehen, da andere Bereiche unbeheizt sind.

Im Aussenbereich, über den Hof, gibt es ein neues Toilettenhaus mit festen Toiletten und Duschen.

Vision

Wann ist das Spiel etwas für mich?

- wenn ich emotional dichtes Spiel, in einem bedrückenden Setting mag
- wenn ich Plot und Action nicht zum Weglaufen finde
- wenn ich versuchen möchte, leise über das Gelände zu schleichen und unter erschwerten Bedingungen Probleme zu lösen
- wenn ich mich mit den Themen Schuld, Vergebung und Verantwortung auseinandersetzen möchte
- wenn ich ein Spiel möchte, in dem ich niemandem Trauen kann, aber Vertrauen muss

Wann ist das Spiel nichts für mich?

- wenn ich sehr kälteempfindlich bin und nicht auf meinem Feldbett mit mehreren Menschen in einem gemeinsamen Raum schlafen möchte
- wenn ich Probleme mit farbigem Licht oder Dunkelheit im Hauptspielraum habe
- wenn ich ein Blockbusterlarp mit voll eindrucksvoller Szenografie erwarte
- wenn ein Plot mich beim (Drama-)Spielen stört
- wenn ich gewinnen möchte

Was werde ich auf dem Spiel tun?

- Misstrauen

- Angespant sein
- Zweifeln
- Aufgaben lösen
- Emotionale Verbindungen eingehen
- Verluste erleben
- auf dem Gelände herumschleichen und versuchen, wichtige Aufgaben leise zu lösen
- schwierige moralische Entscheidungen treffen

Spielmechaniken

Fluid Time Aktstruktur:

Wir verwenden eine Dreiaktstruktur. In den ersten beiden Akten ist die Gefahr im Ausseneinsatz nur das potentielle infiziert werden mit einem Parasiten, ab dem dritten Akt stirbt man im Ausseneinsatz, wenn man zu viele Geräusche produziert.

In Bezug auf Gewalt zwischen Spielenden ist im ersten Akt verbale Gewalt, im zweiten Akt körperliche Gewalt mit Folgeschäden und im dritten Akt das Töten anderer Charaktere erlaubt. Der erste Akt geht bis Samstagmittag, der zweite bis zum frühen Abend.

Zusätzlich verwenden wir Fluid Time, das bedeutet, die gespielte Zeit ist nicht gleich der OT Zeit. IT vergeht etwa ein Monat, das heisst, es ist euch möglich, Freundschaften schneller aufzubauen und jemandem schneller zu vergeben, als es eigentlich innerhalb von 24 Std nachvollziehbar wäre.

Geräuschlevel:

Im Ausseneinsatz laufen die Charaktere immer Gefahr, dass Aliens auf sie aufmerksam werden, wenn sie zu viele, zu laute Geräusche machen. Es wird ein Messgerät geben, mit dem man die Geräuschbelastung im Ampelsystem ablesen kann. Seid ihr im gelben Bereich, könnt ihr in den grünen Bereich zurückkehren, indem ihr sehr sehr leise werdet, euch nicht bewegt und flach atmet. Gleiches gilt für den roten Bereich, wenn ihr diesen erreicht habt, ist eure Wahrscheinlichkeit, infiziert worden zu sein gestiegen.

Gleichzeitig verändert sich natürlich auch die Alarmstufe in der Basis mit.

Parallel gibt es eine Technologie, die die Geräusche für euch von der Basis aus dämpfen kann. Zwei Menschen müssen dafür die Schallwellen technologisch abfangen. Das wird durch ein Computerspiel dargestellt, dass diejenigen zusammen spielen müssen. Wenn die Basis Crew einen guten Job macht, seid ihr sehr viel sicherer und könnt draussen mehr Geräusche machen.

Wie ihr seht, werdet ihr immer von einer SL in den Ausseneinsatz begleitet

Vom Parasiten kontrolliert sein:

Ihr werdet selbst zu Beginn nicht wissen, ob ihr von einem Parasiten kontrolliert seid oder nicht. Jede spielende Person wird mit UV Farbe markiert. Durch diese Markierung kann man im Verlauf des Spiels gescannt werden, um eine Infektion festzustellen. Wenn ihr von einem Ausseneinsatz wiederkommt, werden wir eure Markierungen dementsprechend für euch anpassen (je nachdem wie der Einsatz sich entwickelt hat).

Wir werden euch zu jedem Akt einen Umschlag geben, der Handlungsanweisungen beinhaltet, die auf eine Kontrolle oder die psychische Belastung zurückzuführen sind. Spätestens im letzten Akt werden wir euch über diese Umschläge informieren, wenn ihr infiziert seid. Vorher werdet ihr es auch OT nicht sicher wissen.

Körperkontakt:

Wir gehen davon aus, dass für alle Teilnehmenden folgende Handlungen ohne vorherige Absprache in Ordnung sind: Berührungen an den Schultern und Armen, angebrüllt werden, Umarmungen, leichtes Zerren und Schubsen. Alles was darüber hinaus geht, muss zwischen den beteiligten Spieler*innen abgestimmt werden.

Gewalt:

Wir verwenden Nerf Guns, allerdings stellt das Abfeuern einer Waffe immer eine Gefahr dar, weil die Aliens reagieren könnten. Es wird einen Munitionsmangel geben.

Im Raum verwenden wir die Kontrollmechanik: wer eine Schusswaffe hat, kontrolliert das Verhalten aller Menschen, die im Sichtfeld der Person mit der Waffe sind. Wer ein Messer o. . hat, bestimmt die Handlungen der Person, die sie mit der Waffe bedroht.

Sexualität:

Sex ist kein Thema des Spieles, daher verwenden wir dazu keine Metatechnik. Küssen wird durch Aneinanderlegen der Stirn dargestellt.

Safety

Stop:

Wenn jemand Stop sagt, unterbrechen alle Personen im Umfeld sofort das Spiel. Die Person geht aus dem Spiel oder wird aus dem Spiel begleitet. In Notfällen kümmert sich ein Orgamitglied darum, dass der Person geholfen wird.

Wirklich, wirklich:

Wird in einem Satz verwendet, um ein OT Thema zu besprechen. Z.B.: "Ich möchte wirklich wirklich nicht alleine in diesem Gang im Dunkeln zurückgelassen werden.

Kann auch als Steering (bewusstes Einfluss nehmen auf die Charakterhandlungen, um interessantes Spiel zu generieren) verwendet werden: Ich glaube, es wäre für dich wirklich wirklich interessant, mit mir auf die nächste Mission zu kommen.

OK Check-In:

Um ein Gegenüber, bei dem man sich nicht sicher ist, ob es ihm gerade emotional gut geht, fragen zu können, wie es ihm gerade geht, kann man Daumen und Zeigefinger zusammenlegen, um non verbal nach dem OT Befinden zu fragen. Die befragte Person reagiert mit einem Daumen nach oben, wenn alles in Ordnung ist. Alle anderen Reaktionen inklusive nicht reagieren werden als Der Person geht es nicht gut und sie braucht OT Hilfe. gelesen.

Look down:

Wenn ihr eine Situation OT verlassen wollt oder nicht angespielt werden möchtet, könnt ihr die Augen mit der Hand abschirmen und nach unten blicken. Dadurch symbolisiert ihr, dass ihr gerade nicht im Spiel seid.

Emotionale Sicherheit:

Generell gilt: Die Spielenden sind IMMER wichtiger als das Spiel Bitte sorgt gut für euch und kommuniziert, wenn etwas nicht okay ist oder ihr etwas braucht. Das ist ein wichtiger Beitrag, um das Spiel für alle sicherer zu machen und intensives Spiel zu ermöglichen, weil sich alle Beteiligten darauf verlassen können, dass es keine nicht kommunizierten Grenzen gibt, die sie versehentlich überschreiten.

Kalibrierung (also Absprechen von Wünschen und Bedürfnissen der Spielenden) ist ein wichtiges Mittel, das man gerne lieber einmal mehr, als zu wenig einsetzen sollte

Emotionale Sicherheit ist uns sehr wichtig. Es wird einen OT Raum geben, in dem ihr Snacks und zuckerhaltige Getränke finden werdet. Ausserdem verwenden wir die Safety-Techniken: Stop, Wirklich, wirklich und den OK-Check-In (siehe Metatechniken).

Ihr werdet im Casting-Prozess für eure Charaktere die Möglichkeit haben, Themen, die ihr nicht bespielen möchtet, zu nennen.

Dementsprechend werden wir euch keine Charaktere geben, die diese Themen beinhalten. Wir können jedoch nicht ausschliessen, dass ihr auf dem Larp durch andere Charaktere mit den Themen konfrontiert werdet.

Im Allgemeinen gilt: berprüft, ob dieses Larp wirklich etwas für euch ist und was eure Gründe sind, euch anzumelden (fomo is a bitch). Wir wissen, wie schwer es ist, auf etwas zu verzichten, wo viele nette Leute sind. Aber in manchen Lebensphasen ist es einfach besser, sich nicht in Situationen zu bringen, von denen man ahnt, dass sie für einen primär anstrengend und belastend werden und im Kontrast dazu wenig Spielspass mitbringen.

Generelles

Orgarollen:

Wir werden als Orga im Spiel in Setting gerechter Kleidung dabei sein, aber keine vollen Charaktere darstellen. Ihr könnt gerne auf uns reagieren und uns zu spielrelevanten Situationen mitnehmen ich brauche eine*n Assistent*in , wir sind aber nicht tief anspielbar.

Umgang mit Infizierten:

Es wird im Spiel Situationen geben, in denen es superschlau und vernünftig wäre, Personen irgendwo einzusperren, um kein Risiko einzugehen. Tut das bitte auf keinen Fall. Das ist für die Spielenden dieser Charaktere extrem spielstörend und verhindert potentielle Konflikte und Geschichten. Bad decisions make good stories Ihr werdet eine coole Alternative finden, z.B. dass die Charaktere immer begleitet und beobachtet werden. Oder eine Alternative, die interessantes Spiel bietet. Macht euch vorab Gedanken. Wir glauben an euch

Funken:

Die Basis ist durch Funken mit zwei weiteren Orten verbunden, eine ist die Funkszwischenstation zur nächsten Basis, die näher an der Zentrale, wo sich eine Art Regierung/Headquarter gebildet hat, liegt. Die andere ist eine weitere Aussenstation, die früher mit der bespielten Station zusammen gehörte, bis sie zu gross wurde und sich deswegen abgespalten hat. Alle drei Gruppen kennen sich und tauschen zum Teil regelmässig Personal aus.

Es wird Charaktere im Spiel geben, die enge, emotionale Verknüpfungen zu den Charakteren an diesen Orten haben. Diese Charaktere werden durch NSCs dargestellt.

Alarm:

Im Spiel wird es immer wieder Situationen geben (zum Beispiel durch das Verhalten eines Ausentrupps), in denen ein Schiff der Aliens in der Nähe der Basis ist. Dann ertönt ein lautloser Alarm durch Farbwechsel in der Basis auf rot und alle Charaktere müssen sich absolut leise verhalten, um nicht gefunden zu werden. In dieser Zeit wird auch die Tür nach Aussen automatisch verriegelt.

Alltagsspielgruppen:

Diese Gruppen sind dafür da, dass ihr im Spiel Alltagshandlungen machen könnt, die das Leben in der Basis unterstreichen und euch mit anderen Charakteren zusammenbringen. Beispiele wären: Aufräumen, Spiele, Deko, Dinge löten und reparieren, Literatur, Inventur

Wir werden euch vor dem Spiel darüber informieren.

Kostüme:

Die Apokalypse besteht noch nicht lange, der Kostümstil ist also nicht im Fallout Style. Die Charaktere hatten vermutlich Zeit, sich passend und sinnvoll anzuziehen, die Kleidung ist vermutlich funktional, leicht abgeranzt, aber nicht zerfetzt.

Bitte nutzt keine vollständige Militärkleidung, sondern ggf. nur Teile. Es wird noch ein Pinterest Board mit Anregungen geben.

Corona:

Wir bitten euch, verantwortungsvoll und angemessen mit der Situation entsprechend zum Zeitpunkt des Larps umzugehen.

2 Strukturplanung 6016

<i>Ablauf</i>	<i>Inhalt/Ziel</i>	<i>Dauer</i>	<i>Material</i>
Was ist LARP?	Grundlegende Spielmechanismen erläutern	10-15 Minuten	Keine
Regelbesprechung	Erläuterung der allgemeinen LARP-Regeln; Sprachsensibilisierung, Festlegung eigener Regeln, nach Bedarf der Gruppe	15-20 Minuten	Keine
Was ist Gender?	Workshop, um genderspezifische Inhalte in Erinnerung zu rufen; Aktivierung von Wissen.	30 Minuten	Flipchart, Karteikarten, Pinnwand etc.
	Pause	15 Minuten	
Vorbereitung 6016	Auseinandersetzung mit Rollen, evtl. eigenen Stereotypen; Ideenfindung; Erarbeitung der Utopie	30-40 Minuten	LARP-Anthologie, Fundus, Serienausschnitte und Technik zum Abspielen, Flipchart für Mind Maps
Spiel 6016	Umsetzung des LARPs	Ca.75 Minuten	Klebeband o.ä. Materialien zur Raumbegrenzung; Fundus
	Pause	5-10 Minuten	
Debriefing/ Abschluss/ Evaluation	Reflexion des Spiels Auseinandersetzung mit den erkannten Stereotypen/ Evaluation	Ca. 30 Minuten	Schreibmaterial, Papier; Evaluationsbogen

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierenden-surveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maike Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme
- Heft 10 Nadine Maihack: Blended Learning in der Weiterbildung. Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie
- Heft 11 Elena Leussidis: Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen. Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
- Heft 12 Stephan Kielblock/Amina Fraij: How to Come Through University Well? A new look at university student strategies using mixed methods approach
- Heft 13 Christina Sauer: Chancen und Herausforderungen des Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an beruflichen Schulen in Hessen
- Heft 14 Maximilian Dommermuth: Schulleitungstheorien im Wandel
- Heft 15 Heike Dierckx/Regina Soremski: Bildung braucht Gelegenheit. Eine historisch-vergleichende Perspektive auf Bildungsaufstiege
- Heft 16 Irina Ginsburg: Rechtsextremistische Einstellungen im Wandel? Eine Untersuchung von Studien seit den 1980er Jahren
- Heft 17 Frank Waldschmidt-Dietz/Christian Krippes: Forschungsdaten an der JLU Gießen: Auswertung einer Umfrage aus dem Juli 2016
- Heft 18 Timna Bucher: Kindererzählungen zur Flucht – Wenn der Krieg ins Klassenzimmer kommt
- Heft 19 Muhammet Bektas: Interkultureller Austausch in der Schule
- Heft 20 Nina Preis/Lukas Winkler: Ganztagschulen als Kontexte forschenden Lernens: Erste Ergebnisse aus der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)
- Heft 21 Sebastian Dippelhofer: Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung
- Heft 22 Carl Eberhard Kraatz: Genderreflexive Jungenarbeit. Eine kritische Sichtung des jungenpädagogischen Feldes
- Heft 23 Mahya Golzarnia: Irans Bevölkerung zwischen Sakralem und Profanem
- Heft 24 Salome Flemmer: Instagram als sozialer Prozess
- Heft 25 Daniel Huber: Der Große Basar von Teheran. Eine ethnographische Studie

- Heft 26 Bianka Kaufmann/Ilka Benner: Wie kommt der Köder zum Fisch? Ergebnisse einer regionalen Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung
- Heft 27 Barbara Dippelhofer-Stiem/Sebastian Dippelhofer: Hygienemaßnahmen, Maskenpflicht und Tests in der Schule. Elektronische Zuschriften von Eltern an den Landeselternbeirat Baden-Württemberg. Eine Inhaltsanalyse
- Heft 28 Sila-Melek Kocyigit: Solidarische Universität
- Heft 29 Lea Annikki Kaiser: Gender ratio and discrimination: An intersectional analysis
- Heft 30 Johanna Bender: Inwieweit dient Universität als Raum interkulturellen Netzwerkens?
- Heft 31 Enes Düzenli: Interkulturalität und Sport
- Heft 32 Cafer Apandag: Universität als Vielfachumwelt für Persönlichkeitsentwicklung
- Heft 33 Kübra Ayding: Kulturen des Förderns
- Heft 34 Ekin Melis Can: Die Universität als emotionale Struktur
- Heft 35 Sebastian Dippelhofer/Theo Döppers: „Qualität im Hochschulsystem“. Eine Rundumschau im Posterformat. Die Beiträge zur 16. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf)
- Heft 36 Andre Manuel Pietsch/Werner Dees: Bedarfserhebung zu elektronischen Laborbüchern an der JLU Gießen: Ergebnisbericht zur Umfrage
- Heft 37 Das Tut!-Tutorienteam (Hrsg.): Selbstbestimmte studentische Tutorien: Das Tut!-Projekt in der Forschung.

