

Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht – Theoretische Grundlagen und konkrete Anwendung in der Praxis

Sven KOERBER-ABE

1. Einführung

Mit unorthodoxen Unterrichtsmethoden konnten an verschiedenen US-amerikanischen Universitäten beachtliche Erfolge in Geschichts- und Literaturkursen gefeiert werden: Durch den Einsatz von Diskussionen, die in Rollenspielform stattfanden, wurde eine äußerst hohe, aktive Teilnahme der Studenten erreicht. In zwei Versuchsreihen im regulären Deutschunterricht an japanischen Universitäten wurde versucht, jene Methodik als ergänzendes Unterrichtsmittel im Fremdsprachenunterricht anzuwenden.

1.1 Was sind didaktische Rollenspiele und Simulationen?

Seit den 1960er Jahren finden Rollenspiele und Simulationen in den verschiedensten universitären Fächern amerikanischer Universitäten als fester Bestandteil des herkömmlichen Unterrichts regelmäßige Anwendung (Muggleston 1977: 14, Zalka 2012: 14), wobei diese beiden Lehrformen sowohl Ähnlichkeiten, als auch feine Unterschiede aufweisen. In Simulationen sollen die Studenten – vor allem in sozialen Fachgebieten oftmals nicht als Einzelpersonen, sondern in Gruppen eingeteilt – mit ihren Mitstudenten beispielsweise Diskussionen zu einem vorgegebenen Thema mit den eigenen Argumenten erfolgreich führen: „students are often organized into groups that work against each other, compete to win the game, and obstruct the others' work to re-enact real life social or political conflicts.“ (Zalka 2012: 16). Hierbei stellen die Studenten idealerweise keine andere Personen dar, sondern stellen in Wort und Handlung dar, was sie in der jeweils vorgegebenen Situation selbst machen würden. Die sog. *case method* wäre ein Beispiel für eine typische Simulation, wie Carnes beschreibt:

The Harvard Business School's predominant pedagogy – the case method – consists almost entirely of simulations: 'You are CEO of U.S. Steel in 1959 and a strike looms.' Many graduate programs in international relations and

foreign policy also feature simulations: 'It is October 1962 and Soviet missiles have been found in Cuba.' (...) these simulations place students in new situations but not in new selves'. (Carnes 2014, S. 8-9)

Das Ziel hierbei ist, wie auch Livingstone (1983: 1-2) beschreibt, dass die Studenten ihren eigenen Standpunkt zu dem gegebenen Thema erörtern und idealerweise einen eigenen Lösungsansatz für die jeweilige Situation erarbeiten.

Diesen Simulationen gegenüber ist das Ziel von Rollenspielen, die Studenten nicht „sich selbst spielen“ zu lassen; vielmehr sollen hier die Studenten die Rolle einer anderen – realen oder auch fiktiven – Person übernehmen. Jedem Studenten wird dazu im Vorhinein durch die Lehrkraft eine Beschreibung der Rolle gegeben, deren Handlung die Studenten nun im Rahmen ihrer Möglichkeiten in Wort – und soweit es die Umstände der Situation im Klassenzimmer zulassen auch in Tat – darstellen sollen. Die Studenten sind dabei angehalten, die Rolle ihrer zugeteilten Persönlichkeit nicht so darzustellen, wie die Studenten selbst handeln würden, sondern eher wie diese Person wohl nach eigenem Ermessen handeln würde. Beispielsweise würde ein Student, der die fiktive Rolle eines Elternteils beim Einkauf mit den Kindern oder die reale Rolle von Mahatma Gandhi bei Diskussionen zur Unabhängigkeit Indiens übernehmen soll, idealerweise in Wort und Tat so darstellen, wie jene Personen wohl in Wirklichkeit handeln würden. Meist ist der kooperative Charakter solcher Rollenspiele stärker ausgeprägt als in Simulationen. Laut Zalka (2012: 16) unterscheiden sich die didaktischen Ziele dieser beiden Lehrformen geringfügig voneinander: Simulationen zielen eher auf Debatten und Konfliktlösungen ab, während Rollenspiele mehr Gewicht auf Zusammenarbeit und das Zusammenspiel verschiedener individueller Fähigkeiten zur Überwindung eines gemeinsamen Ziels legen.

In der Praxis erscheinen die Grenzen zwischen Simulationen und Rollenspielen jedoch oftmals fließend, sodass teilweise auch Begriffe wie *role play simulations*, *simulation involving role play* und dergleichen mehr verwendet werden. Beispielsweise können die auch an japanischen Universitäten stattfindenden *mock trials* bzw. *moot courts* an juristischen Fakultäten, bei denen die Studenten in fiktiven Gerichtsverhandlungen – an gut ausgerüsteten Fakultäten in hierfür eigens erstellten Nachbauten von realen Gerichtssälen –

die Rollen von Anwälten, Richtern und dergleichen mehr übernehmen, je nach Durchführung und Rollenverteilung sowohl als Simulation, als Rollenspiel, oder als Mischform dieser beiden angesehen werden¹⁾.

1.2 Rollenspiel im Geschichtsunterricht

Wie didaktisierte Rollenspiele den Literatur-, Geschichts- oder Sozialkundeunterricht bereichern können, wird von Zalka (2012), Carnes (2014) und Sherin (2016) beschrieben. Carnes (2014: 29) bemängelt hierbei die an amerikanischen Universitäten herkömmlich angewandte Methode in diesen Fachgebieten, bei der in der Regel auf eine Vorlesung der Lehrkraft, in der die Studenten lediglich passiv zuhören, eine freie und eher unstrukturierte Diskussion in der Klasse folgt. Die adäquate Anwendung von Rollenspielen könnte hier einen didaktischen Mehrwert liefern und die Studenten zu aktiverer Mitarbeit anregen.

Die jeweiligen Didaktik-Theorien und ihre Umsetzungen in der Unterrichtspraxis laufen bei den verschiedenen Autoren mit wenigen Ausnahmen im Grunde genommen nach ähnlichen Mustern ab, auch wenn die Fachbereiche sich zum Teil stark unterscheiden. Im Allgemeinen folgt hierbei nach Einführungen in die Unterrichtsthemen, die in der Regel den herkömmlichen Unterrichtsformen entsprechen, eine die Studenten aktiv involvierende Phase des Rollenspiels, die auf das zuvor eingeführte Thema aufbaut und eine Vertiefung möglich macht.

Beispielsweise versuchte Carnes (2014: 30) Ende der 1990er Jahre in seinen bislang im Vorlesungsstil gehaltenen Geschichts-Klassen am Barnard College, die Studenten mehr in die eigentliche Unterrichtsarbeit und Diskussionen einzubinden. Er baute hierfür seinen zunächst noch experimentellen Unterricht mit dem Thema „Athen and Plato's Republic“ folgendermaßen auf: Nach einer reinen Vorlesungsklasse, in der er das allgemeine Thema vorstellte und grob umriss, teilte er die Klassen in zwei etwa gleich große Hälften auf, wobei für die in einer der nächsten Unterrichtsstunden folgenden Diskussion die eine Gruppe die Meinung vertreten sollte, dass Sokrates die

1) Übersichtliche Beschreibungen zu *mock trials* und *moot courts* finden sich in der englischsprachigen Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Mock_trial und https://en.wikipedia.org/wiki/Moot_court [28. Juni 2018].

Jugend Athens verderbe, während die andere Gruppe die Thesen von Sokrates verteidigen sollte.

Das besondere an Carnes' Vorgehensweise war, dass jeder Student eine Rolle einer realen, historischen Figur jener Zeit mit einer kurzen Beschreibung zu ihrem Standpunkt in der Diskussion erhielt, die der Student dann „spielen“ sollte. In den nächsten zwei Unterrichtsstunden bereiteten dann die Studenten in jene zwei Gruppen getrennt ihre Thesen und Argumente vor, die sie bei der bald folgenden Diskussion vortragen wollten. Hierzu erhielten die Gruppen je nach ihrer Rolle literarisches Original-Material der Befürworter bzw. Gegner von Sokrates, sowie geschichtliche Informationen zu den Umständen jener Zeitperiode vom Lehrer, um die Diskussion so führen zu können, als ob diese wirklich zu jener Zeit in Athen stattgefunden hätte.

Um die Studenten dazu anzuregen, auch wirklich ernstzunehmende Vorträge abzuliefern und die Diskussion derart zu führen, dass die eigenen Standpunkte möglichst viele Befürworter finden, arbeitete der Lehrer ein leicht verständliches, aber dennoch ausgefeiltes Punktesystem aus, bei dem die Studenten für gut dargebrachte Diskussionsanteile, das Publikum überzeugende Vorträge, das Aufdecken von Schwachpunkten bei den Argumenten der Gegenseite, etc. Punkte gutgeschrieben bekamen. Diese Punkte wirkten sich am Ende auf die zu erhaltende Note der Studenten aus, wobei real gesehen diese Spiel-Punkte im Vergleich zum Semester-Abschlusstest einen eher geringen bis mathematisch kaum ins Gewicht fallenden Wert hatten. Trotzdem reichte dieses Spielpunkte-System aus, die Studenten dazu zu motivieren, sich äußerst sorgfältig auf die Rollenspiel-Diskussionen vorzubereiten und aktiv daran teilzunehmen.

Die Reaktionen der Studenten konnten laut Carnes (2014: 5) mit wenigen Ausnahmen nach einer anfänglichen Phase der Skepsis als äußerst zufriedenstellend bewertet werden. Vor allem die weitaus aktivere Teilnahme der Studenten an den Diskussionen im Unterricht, die zwar nun in Spielform, aber dennoch ernsthaft geführt wurden, sowie die teilweise in der bisherigen Unterrichtsform nicht derart ausgeprägte, freiwillige Vorbereitung der Studenten auf die Diskussionen stachen hervor. Der Kommentar einer Studentin zu jener neuartigen Unterrichtsform zeigt, dass die Vorbereitung auf diese Diskussionen weniger als aufgezwungene Hausaufgabe betrachtet wur-

de, sondern hier eher eine Art spielerische Motivation vorlag – ein Spiel, das sich jedoch von Spielformen, die als pure Freizeitaktivitäten angesehen werden, unterscheidet: „*But it never felt like work. (...) It's not fun in the way that roller coasters or playing with dogs is fun. It's a more satisfying, self-fulfilling fun.*“ (Carnes 2014: 84)

Im Jahr 2013 wurden an insgesamt 350 Colleges in den Vereinigten Staaten derartige Geschichtskurse angeboten (Carnes 2014: 35), wobei für jene Art von Kursen die Bezeichnung *Reacting to the Past* (bzw. meist kurz *Reacting* oder *Reacting-Class*) gewählt wurde, um sie von herkömmlichen Geschichtsklassen abgrenzen zu können, und schließlich das *Reacting Consortium* gegründet wurde, um eine über-universitäre Koordination der Veröffentlichungen und verschiedenen Kursangebote gewährleisten zu können²⁾.

1.3 Rollenspiel im Literaturunterricht

Wie die Prinzipien der oben besprochenen Geschichtsklassen im Literaturunterricht angewendet werden können, zeigt Sherrin (2016), der am New Yorker Harvest Collegiate in seinen Klassen über englischsprachige Literatur die Funktionsweise der *Reacting*-Klassen übernahm, diese an die Bedürfnisse und Gegebenheiten des Literaturunterrichts anpasste und schließlich weiter ausbaute, indem er neue Aufgabenarten und Spielpunkte-Systeme einfügte. Nach einer Einführungsphase, in der der Lehrer auch hier im traditionellen Vorlesungsstil u.a. das Unterrichtsthema beschreibt und darauf folgend die Prinzipien des bald folgenden Rollenspiel-Teils erklärt, werden die verschiedenen Rollen an die Studenten verteilt. Hier handelt es sich nun nicht um reale, historische Persönlichkeiten, sondern um die verschiedenen Figuren, die in der jeweils zu lesenden literarischen Vorlage vorkommen.

Nachdem die literarische Vorlage bis zu einer vom Lehrer bestimmten Seite im Unterricht bzw. als Hausaufgabe gelesen wurde – meist bis kurz vor dem Aufkommen von wichtigen Schlüsselszenen – sollten nun die Studenten im Klassen-Rollenspiel ähnlich den Prinzipien des oben besprochenen Geschichtsunterrichts folgend die Figuren und ihre folgenden Handlungen in jenen Szenen so darstellen, wie ihnen eine Weiterführung aufgrund des Kon-

2) Zu weiterführenden Informationen zum *Reacting Consortium* siehe folgende Homepage: <https://reacting.barnard.edu/consortium> [28. Juni 2018].

textes und der Figurenbeschreibung schlüssig erschien. Nach diesem Rollenspiel und einer darauf folgenden, ca. 10 bis 15 Minuten dauernden (nicht rollengespielten) Diskussion über die Ergebnisse und Erkenntnisse der Spielszene, wurde dann die entsprechende, soeben gespielte Schlüsselszene der literarischen Vorlage weiter gelesen und das literarische Original letztendlich mit den zuvor gespielten Ideen der Studenten verglichen. Da die literarischen Figuren von den Studenten im Rollenspielteil selbst dargestellt wurden, und nicht lediglich über die Aktionen der Figuren in der literarischen Vorlage gelesen wurde, war insbesondere die Empathie der Studenten, die sie für die literarischen Figuren empfanden, sowie das allgemeine Interesse sowohl an der literarischen Vorlage als auch an der darin dargestellten historischen Wirklichkeit und deren sozialen Umstände erheblich höher. Zalka (2012: 71) sieht des Weiteren das durch jene Spielform erlangte und angewandte Wissen als „aktives Wissen“ an, während bloßes Lesen literarischer Vorlagen eher als Aneignung von passivem bzw. unveränderbarem Wissen zu gelten habe.

Insbesondere die Nachbearbeitung des literarischen Rollenspiels wurde von Sherrin ausgebaut, indem er verschiedene, sowohl schriftliche als auch rollenspielerische Aufgaben für die Studenten entwickelte. Das Weiterschreiben der im Unterricht gespielten Szenen mit alternativen Ausgängen hat sich als kreative und bei den Studenten äußerst beliebte Übungsform erwiesen, die gleichzeitig Möglichkeiten zur kritischen Behandlung der literarischen Vorlage bietet, jedoch auch genauso gute Verwendung im Geschichtsunterricht finden könnte: „(...) *by using competing sources that provide alternative views of the events, we can further build students' grasp of sourcing and historical perspective.*“ (Sherrin 2016: 18). Dies gilt ebenso für die Aufgabenform des Verfassens von „Zeitungsberichten“ aus der Sicht von sowohl direkt an den Rollenspielszenen beteiligten Figuren, als auch unbeteiligter, neutraler „Journalisten“ (Sherrin 2016: 23).

1.4 Nutzeffekte und Probleme

Untersuchungen wie von Quijano (2007) oder dem Washington and Jefferson College (Carnes 2014: 6) zeigen eine allgemeine Verbesserung der fachlichen Fähigkeiten der Studenten in den regulären Tests, sowie eine generell wahrnehmbare, aber nur schwierig zu messende Zunahme der Motivation

der Studenten. Als eine Art Indikator zur Messung der Motivation könnte – unter Vorbehalt – der Zuwachs der von den Studenten erstellten Menge an freiwilligen, schriftlichen Hausaufgaben sowie die Zunahme der individuellen Redezeit und schriftlichen Notizen der Studenten während des Unterrichts dienen.

Zalka (2012: 29) sieht die erhöhte Bereitschaft an der mündlichen Unterrichtsteilnahme in den Möglichkeiten begründet, die ein zu gewissen Teilen in Rollenspielform ablaufender Unterricht bieten kann, da hier vergleichsweise mehr Freiraum für Versuche gegeben ist, kreative und ungewöhnliche Ideen einzubringen, als in traditionellen Unterrichtsformen. Ebenso haben Studenten bisweilen sogar extreme Scheu, ihre persönliche Meinung klar darzulegen – was wohl insbesondere auch auf Japan zutrifft. Ein vermehrter Einsatz von Rollenspiel bietet hierbei Möglichkeiten, diese Probleme zu verringern:

Sometimes, students are not willing to speak up about their own feelings or personal needs. Many of them feel ashamed or embarrassed of speaking. By the use of a fictitious character, students are allowed to displace their feelings and opinions into their characters, therefore expressing their thoughts indirectly. (Quijano 2007)

Videoanalysen, die von Richards (1985: 84) durchgeführt wurden, zeigen eine erhöhte Bereitschaft der Studenten, ihre Mitschüler beim freien Sprechen zu unterstützen, ebenso wie die erhöhte Bereitwilligkeit der Mitschüler, grammatische Formen und Ausdrücke anderer in die eigene Sprachproduktion aufzunehmen. Darüber hinaus zeigten die Studenten weitaus mehr Engagement, im Unterricht Redezeit zu erhalten, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, oder den Gesprächsgegenstand flüssig zu wechseln.

Bei allen Vorteilen, die sich aus dem Einsatz von Rollenspiel in den oben besprochenen Unterrichtsformen ergeben, darf jedoch nicht von der Hand gewiesen werden, dass gleichzeitig auch Probleme auftreten, die in dieser Form im traditionellen Unterricht nicht dermaßen ausgeprägt sind. Das Bewerten und Benoten der Teilnahme der Studenten am Rollenspiel erweist sich als äußerst schwierig und verlangt viel Flexibilität auf Seiten des Lehrers. Während Quijano (2007) vorschlägt, eine in allen Punkten detailliert aus-

gearbeitete Kriterienliste zu erstellen, die klar angibt, welche Aktivitäten während des Rollenspiels Einfluss auf die Benotung haben – beispielsweise Länge der Redeanteile der einzelnen Studenten, Aussprache, der strukturelle Zusammenhang im mündlichen Ausdruck, Effektivität der Interaktion mit anderen Studenten – schlägt Keller (zitiert in Zalka 2012: 33) vor, die Aktivitäten der Studenten im Rollenspiel überhaupt nicht zu benoten, da sich ohnehin durch jene spielerischen Aktivitäten die Fach- bzw. Fremdsprachenkenntnisse der Studenten verbessern und positive Auswirkungen zeigen, die sich bei den schriftlichen Hausaufgaben und Abschlusstests sowieso bemerkbar machen.

Des Weiteren zeigt eine hohe Studentenzahl tendenziell höhere negative Auswirkungen auf die Effektivität des Rollenspiel-Unterrichts, was bei Klassen, die mit traditionellen Lehrmethoden unterrichtet werden, nicht dermaßen der Fall scheint. Kerr (1977: 6) sieht bei Klassengrößen ab 20 Studenten bereits Nachteile, die in zu wenig Redemöglichkeiten der einzelnen Studenten resultieren. Ebenso beanspruchen die Vorbereitung und Erklärung der in den meisten Fällen für die Studenten vollkommen neuartigen Unterrichtsform äußerst viel Zeit, die besonders in Klassen mit fest vorgeschriebenem Syllabus kaum vorhanden ist (Livingstone 1983: 30-31).

Im Umgang mit erwachsenen Studenten bzw. der Universitätsverwaltung schlägt Kerr ferner vor, die Worte „Spiel“ (bzw. „play“ oder „game“) durch andere Bezeichnungen zu ersetzen: *„In certain cultures 'game' suggests frivolity and is better replaced by 'practice' or 'task' if the adults are not to dismiss such activities as childish.“* (Kerr 1977: 6).

2. Rollenspiel im DaF-Unterricht

Aufgrund der oben beschriebenen positiven Errungenschaften, die ein in den Unterricht integriertes Rollenspiel in Literatur- und Geschichtsklassen bieten kann, wurden über den Zeitraum 2012 bis 2016 vereinzelte Versuche in insgesamt sieben Deutschklassen (als zweite Fremdsprache) an japanischen Universitäten durchgeführt, Rollenspiel als eingebettetes, didaktisches Mittel im Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Die bereits beschriebenen Grundlagen für Rollenspiele und Simulationen gelten, soweit nicht anders angegeben, auch für die Anwendung im Deutschunterricht; dort, wo es aufgrund der Unterschiede des Fremdsprachenunterrichts zu den oben be-

schriebenen Fächern notwendig erscheint, Differenzierungen vorzunehmen, bzw. Variationen einzuführen, wird dies im folgenden Text erwähnt.

2.1 Grundsätzliche Überlegungen

Rollenspiele finden im Fremdsprachenunterricht im Grunde genommen seit jeher ihre Anwendung. Aufgabenformen, Dialoge in bestimmten Situationen durchzuführen, die in der einen oder anderen Form vor allem in kommunikativ ausgerichteten Lehrwerken vorkommen, beispielsweise die Bestellung in einem Restaurant oder das Fragen nach dem Weg in der Stadt, sind eigentlich kurze Simulationen bzw. Rollenspielsituationen, bei denen meist auf detaillierte Regelbeschreibungen verzichtet wird. Ebenso haben die im mündlichen Teil der Sprachprüfungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens durchgeführten Dialogaufgaben, wie beispielsweise der Goethe-Prüfung „Start Deutsch 2“, bei denen die zu Prüfenden jeweils zu vorgegebenen Grafiken und Schlüsselwörtern einen kurzen Dialog sprechen sollen, ebenso als kurze Simulationen zu gelten. Ein typisches Beispiel für derartige, „herkömmliche“ Simulationen bzw. Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht wäre eine gespielte Situation in einem Restaurant: Ein Schüler übernimmt die Rolle des Gastes und gibt eine Bestellung auf, während ein anderer Schüler die Rolle der Bedienung spielt und jene Bestellung annimmt. Derartige Rollenspiel-Situationen sind hervorragend dazu geeignet, die erlernten Fremdsprachenkenntnisse zu verinnerlichen, indem sie nicht nur im Lehrbuch gelesen bzw. mittels der Erklärungen der Lehrkraft oder den Audio-Beispielen des Lehrbuchs gehört, sondern durch die Schüler auch selbst aktiv angewendet werden. Negativ angemerkt werden muss bei dieser Form des Rollenspiels im Unterricht jedoch, dass nicht wirklich allzu viel Freiraum für kreatives Anwenden der Fremdsprache gegeben ist, sondern in den meisten Fällen die erst kurz zuvor gelernten Dialogphrasen lediglich wiederholt werden. Ebenso ist hierbei den Studenten meist wenig Motivation gegeben, diese Rollenspiel-Situationen sprachlich noch weiter fortzusetzen und auszubauen: Sobald das geforderte Ziel, beispielsweise das Aufgeben der Bestellung, erreicht wurde, ist auch schon das Ende des jeweiligen Rollenspiels erreicht: *„As a result, the “conversation lesson” may consist of little more than dialog readings or question and answer sessions.“* (Richards 1985: 82).

Für einen Einsatz im Deutschunterricht, der in insgesamt fünf regulären

Klassen mit A2-Niveau stattfand, sowie in zwei Klassen, deren Studenten bereits mehrere Jahre an ihrer Oberschule Deutsch gelernt hatten bzw. ein Auslandsjahr in Deutschland während ihres Studiums verbracht hatten und somit ein vergleichsweise höheres Deutschniveau besaßen, musste das didaktische Ziel des Rollenspiels im Vergleich zum Literatur- und Geschichtsunterricht leicht angepasst werden: Freie Diskussionen mit fachlicher Argumentation, die in den oben beschriebenen Klassen meist durch Muttersprachler und Studenten mit sehr hohem Sprachniveau durchgeführt wurden, können in den meisten Fällen nicht von den deutschlernenden Studenten erwartet werden. Aus diesem Grund wurde als Ziel vorgegeben, die Studenten zu möglichst freiem, kreativem Sprachgebrauch zu motivieren. Insbesondere in Situationen, die sich absichtlich von typischen Lehrbuchbeispielen unterschieden, sollten die Studenten dazu angeregt werden, sprachlich entsprechend frei zu agieren bzw. zu reagieren, sowie auf die sprachliche Menge bezogen mehr eigene Sprachproduktion zu zeigen als im bisherigen Sprachunterricht.

Schwierigkeiten bereitete bereits das Auswählen des Rollenspiel-Regelsystems: Der Großteil der Regeln, die vor allem an amerikanischen Universitäten für den Literatur- und Geschichtsunterricht mit Muttersprachlern als Zielgruppe entwickelt wurden, hat für einen Einsatz im Fremdsprachenunterricht meist ein zu hohes sprachliches Niveau. Aus jenen Gründen wurde ein eigenes, möglichst einfaches, von der Thematik her neutrales Rollenspiel-system entwickelt, das direkt auf den Einsatz im Fremdsprachenunterricht für Studenten mit dem Niveau A2 bis B1 ausgerichtet ist. Erste Tests mit Einsätzen im Deutschunterricht an drei Universitäten im Großraum Tokyo verliefen zwar enttäuschend, gaben jedoch für eine Neuentwicklung eines für den Fremdsprachenunterricht angepassten Rollenspielsystems wertvolle Hinweise.

2.2 Erste Versuchsreihe 2012 und 2013

In vier Deutschklassen für Zweit- und Drittsemester mit A2- und B1-Niveau wurden innerhalb der regulären Unterrichtszeit jeweils zwei mal 45 Minuten für das Rollenspiel verwendet. Da dies zunächst noch experimentelle Übungen waren, wurde entschieden, dass diese Rollenspiele für die Abschlussbewertungen nicht relevant sein sollten. Eine fundierte, statistische

Analyse ist leider nur eingeschränkt möglich, da es sich hierbei um Klassen an verschiedenen Universitäten mit stark variierenden Klassengrößen, Syllabusvorgaben und Deutschkenntnissen handelte. Für eine detaillierte Auswertung der Reaktionen der Studenten wäre des Weiteren eine Videodokumentation vorteilhaft gewesen, worauf hier jedoch zunächst verzichtet wurde: Die absolute Mehrheit der Studenten reagierte auf den Vorschlag, ihre ersten Rollenspielversuche mit Video zu dokumentieren, sehr reserviert, und auch ein anfänglicher Versuch mit bloßen Audioaufnahmen zeigte, dass viele Studenten erheblich nervöser und stiller agierten als gewöhnlich. Aus diesem Grund wurden vom Lehrer lediglich schriftliche Protokolle während der Spielphase sowie Gedächtnisprotokolle nach dem Unterricht angefertigt. Diese ermöglichen leider nicht in dem Maße eine Auswertung der Rollenspiele wie Video- und Audioaufnahmen, weshalb die Ergebnisse hieraus somit auch nur mit Einschränkungen zu bewerten sind. Des Weiteren wurden die Studenten gebeten, ihre Eindrücke zum Rollenspiel in anonymen Fragebögen zu bewerten und ggf. Kommentare zu schreiben.

Die Inhalte der Rollenspielsituationen waren stets Fortführungen der Unterrichtsinhalte der vorhergehenden Stunden: Beispielsweise folgte ein Rollenspiel, das in einem Supermarkt spielte, nach dem Erlernen von Vokabeln, Grammatik und Redewendungen, die bei Einkaufssituationen zu erwarten sind. Das eigentliche Rollenspiel wurde in der Form des sog. *Pen and Paper Role Playing* (in Japan meist *Tabletalk Role Playing*, kurz: *TRPG* bezeichnet) durchgeführt, d.h. ein Spielplan der Umgebung, in der die Studenten agieren sollten, wurde ausgedruckt – beispielsweise der Raumplan eines Supermarktes – und die Studenten konnten anhand handelsüblicher Brettspielfiguren ihre Position auf dem Plan bestimmen.

Eine andere Form des Rollenspiels wurde ebenfalls in Betracht gezogen, letztlich jedoch verworfen: Beim sogenannten *Live Action Role Playing*, kurz *LARP*, würden die Studenten nicht anhand eines Brettspiels, sondern persönlich in einer möglichst realitätsnahen Umgebung agieren³⁾. Für ein Rollenspiel in einem Supermarkt könnten, z.B. wie Livingstone (1983: 10) beschreibt, im Klassenzimmer die Tische so umgestellt und hergerichtet

3) Die weiter oben angesprochenen *mock trials* in Gerichtssaalnachbauten wären ein typisches Beispiel für *LARP*.

werden, dass kleine Verkaufsstände entstehen, auf denen Studenten, die Verkäufer nun in persona darstellen, verschiedene (echte oder nachgestellte) Gegenstände „verkaufen“, während andere Studenten als Kunden diese erwerben sollen. Ein großer Vorteil bei dieser Spielform wäre, dass die Studenten hierbei angeregt bzw. gezwungen sind, vergleichsweise mehr Gestik und andere nonverbale Kommunikationsmittel einzusetzen. Aufgrund des höheren Zeit- und Materialaufwands gegenüber der *Pen And Paper*-Variante wurde letztendlich hierauf verzichtet; es wird jedoch für die Zukunft eine vergleichsweise einfacher zu bewerkstellende *LARP*-Form geplant, ggf. als Mischform der beiden Rollenspielvarianten.

Der Lehrer erklärte nun zu Beginn die jeweilige Situation unter Zuhilfenahme des Spielplans, z.B. in einem Supermarkt oder Krankenhaus. Dann sollten die Studenten erklären, was sie dort machen wollten, d.h. was ihre Spielfigur sprach und handelte. Dies sollte möglichst nicht in der dritten Person („*Meine Spielfigur geht dorthin.*“), sondern in der ersten Person vortragen werden („Ich gehe dorthin.“). Das eigens entwickelte Rollenspiel-Regelwerk, das gegenüber den bereits besprochenen Rollenspielsystemen in einfachem Deutsch geschrieben und stark vereinfacht lediglich eine A4-Seite umfasste, sollte den Studenten dabei Anreize bieten, ihre Deutschkenntnisse frei und kreativ einzusetzen.

Da im Fremdsprachenunterricht keine literarischen oder historischen Figuren vorgegeben waren, deren Rollen die Studenten übernehmen konnten, wurde stattdessen zu Beginn des Rollenspiels jeweils ein Thema festgelegt. Die Studenten wurden dann aufgefordert, die eigene Spielfigur zu beschreiben, indem sie einen kurzen Lebenslauf in einen Lückentext eintragen sowie die speziellen Fähigkeiten und Schwächen ihrer Figur mit Stichworten und Punkten auf einer Skala von 1 bis 100 angeben. Ein einfaches Würfelsystem sollte dabei helfen, ungewisse Situationen fair, aber relativ logisch zu lösen: Unter Zuhilfenahme der statistischen Werte der Spielfiguren wurde in unklaren Situationen durch einen Würfelwurf mit speziellen, 100seitigen Würfeln entschieden, wie bzw. ob die Spielfiguren ihre Aktionen erfolgreich bewerkstelligen konnten. Eine Spielfigur mit hohen Werten in körperlicher Stärke hätte bei diesem Spielsystem mehr Erfolgsaussichten, Aktionen verwirklichen zu können, die Körperkraft erfordern – beispielsweise das Heben eines sehr schweren Gegenstandes – als eine Spielfigur, die in dieser Katego-

rie niedrigere Werte besitzt⁴⁾. Die Ergebnisse der von den Studenten jeweils versuchten Aktionen und deren Auswirkungen auf die Spielwelt sowie ggf. neue Details wurden dann vom Lehrer beschrieben. Um die Studenten nicht nur die zuvor gelernten Standardphrasen anwenden zu lassen, sondern insbesondere mehr Kreativität im Umgang mit der Fremdsprache zu forcieren, führte der Lehrer nach und nach mitunter ungewöhnliche Situations-Aspekte in das Spiel ein, auf die die Studenten reagieren sollten, beispielsweise einen Stromausfall im Krankenhaus, oder einen Überfall im Supermarkt.

Als allgemeines Ergebnis dieser ersten Versuchsreihe kann folgendes festgehalten werden: Die Einführung und Regelerklärung des Rollenspiels machte sich leider als hoher Zeitverlust ohne sprachdidaktischen Mehrwert bemerkbar (je nach Klasse waren hier 10 bis 20 Minuten notwendig, währenddessen die Studenten lediglich passiv den Erklärungen des Lehrers zuhörten). Beim eigentlichen Spiel war auffällig, dass die meisten Studenten – auch sonst eher stillere Studenten – äußerst motiviert und mit Spaß bei der Sache waren. Der Großteil der Studenten nahm dabei das Rollenspiel nicht unbedingt als „Unterricht“ wahr, sondern eher als interessante Mischform zwischen Lehre und Spiel. Hier wurden also ähnliche Ergebnisse wie bei den oben beschriebenen Geschichts- und Literaturklassen erzielt. Eine Analyse der von den Studenten verfassten sprachlichen Äußerungen zeigte jedoch, dass im Grunde keine wirklichen Verbesserungen in der Fremdsprachenproduktion gegenüber den regulären Übungen im Unterricht erfolgte, vor allem in Länge und Komplexität. Im Gegenteil war in mehreren Situationen deutlich zu erkennen, dass Studenten, anstatt eigene sprachliche Äußerungen zu formulieren, dazu übergingen, anhand der Spielregelmechanik ihre Äußerungen abzukürzen bzw. nicht in dem zu erwartendem Umfang selbst zu produzieren:

(Rollenspielsituation in einem Kaufhaus. Das Sprachniveau der 9 anwesenden Studenten der sog. „Kommunikationsklasse“ ist A2 bis B1.)

Lehrer: „*Die Tür fällt langsam zu. Was machst du?*“

4) Interessierte können eine abgeänderte Version dieses Rollenspielsystems auf Englisch unter der folgenden Adresse einsehen: sven.kir.jp/100_3_RPG/100_3_RPG_OnePage_V1.4.pdf [28. Juni 2018].

Student A: „*Ich laufe schnell und ich jump ... äh, ... springe.*“

Lehrer: „*Du springst durch die Tür?*“

Student A: „Ja.“

Lehrer: „*Hmm, mal sehen, ob du das schaffst.*“

Student A: (Würfelt) „38!“

Lehrer: „*Du kannst durch die Tür springen?*“

Student A: „Ja, 38.“

Ähnliche Beobachtungen zur Tendenz vieler Studenten, in Rollenspielen das Regelsystem auszunutzen, um weniger sprechen zu müssen als normalerweise notwendig, machte in ähnlicher Weise bereits Phillips (1993: 17).

2.3 Zweite Versuchsreihe 2015 und 2016

Aufgrund der eher enttäuschenden Ergebnisse bei der Sprachproduktion der Studenten während des Spiels wurde im folgenden Jahr kein Rollenspiel im Unterricht – trotz Anfragen mehrerer Studenten, die von ihren älteren Mitstudenten aus den beiden Vorjahren von den Rollenspielen erfahren hatten – durchgeführt, sondern eine Überarbeitung des Spielsystems vorgenommen.

Der Zeitaufwand, der für die anfänglichen Regelerklärungen notwendig ist, konnte ein wenig verringert werden, indem leicht verständliche, grafische Präsentationen mittels Computer und Projektor verwendet wurden; der Spielplan wurde nicht mehr ausgedruckt, sondern ebenfalls durch das Präsentationsprogramm dargestellt.

Das Würfelsystem des Rollenspiels wurde komplett neu entworfen, um den Studenten nunmehr keine Möglichkeiten mehr zu lassen, durch geschicktes Ausnutzen des Spielsystems die eigenen sprachlichen Äußerungen abkürzen zu können. Das neue Spielsystem, bei dem nun handelsübliche sechsseitige Würfel benutzt wurden, sollte die Studenten dazu „zwingen“, mehr und länger sprachlich aktiv zu sein. Ebenso wurde auf Kritikpunkte von Studenten der ersten Versuchsreihe reagiert, die besagten, dass das Würfelglück um einiges wichtiger als eine vermehrte bzw. kreative Sprachproduktion erschien. Im neuen Spielsystem der zweiten Versuchsreihe sind Aktionen deshalb nur noch sehr schwer bis kaum zu bewerkstelligen, wenn die Studenten lediglich ihre Aktion kurz beschreiben und würfeln. Durch de-

tailliertere und ausführlichere Beschreibungen ihrer jeweiligen Aktionen können die Studenten nun jedoch Bonuspunkte für ihren Würfelwurf bekommen, die ein Gelingen wahrscheinlicher machen: Für jede zusätzliche, sprachlich ausführliche Beschreibung kann man nun einen von maximal 3 Bonuspunkten erlangen. Darüber hinaus können Mitstudenten eine weitere Beschreibung hinzufügen, die dem würfelnden Studenten einen zusätzlichen Bonuspunkt einbringt. Diese Möglichkeit wurde eingeführt, da in der ersten Versuchsreihe eine nicht geringe Zahl von Studenten weniger den Ausführungen ihrer Mitstudenten zuhörte, sondern vielmehr mit den Überlegungen zu den Aktionen ihrer eigenen Spielfigur beschäftigt schien. Das Gelingen der von den Studenten angestrebten Aktionen wird also umso wahrscheinlicher, je detaillierter bzw. ausführlicher sie diese beschreiben und Unterstützung von ihren Mitstudenten bekommen⁵⁾.

Im laufenden Spielbetrieb sowie bei der Analyse der Mitschriften des Lehrers zeigten sich nun erheblich bessere Ergebnisse als in der ersten Versuchsreihe. Bei einer Großzahl von Studenten war eine Zunahme im Umfang ihrer sprachlichen Äußerungen feststellbar, und auch ungewöhnliche, in dieser Form im regulären Unterricht kaum auftretende Sprachversuche wurden von einigen Studenten unternommen. Insbesondere ein detailreiches Umschreiben der von den Spielfiguren versuchten Aktionen konnte beobachtet werden, wobei insbesondere eine höhere Anzahl der Verwendung von Adjektiven und beschreibenden Neben- und Relativsätzen durch die Studenten auffiel:

(Beispiel 1) Student A: „... *ich nehme mein Smartphone, das ich immer in meiner Tasche habe ...*“

(Beispiel 2) Student B: „... *ich laufe schneller als ein Shinkansen.*“

Lehrer: „*Wir machen heute aber nicht Avengers.*“ (Anm.

d.Verf.: Es gab eine Anfrage in dieser Klasse, ein Rollenspiel im Stile der zu jenem Zeitpunkt im Kino laufenden „Avengers“-Superheldenfilme zu machen,

5) Die ausführlichen Spielregeln sowie die im Unterricht verwendete Präsentation zur Spielerklärung können hier eingesehen werden: <http://sven.kir.jp/ferp-game/> [28. Juni 2018].

was vom Lehrer jedoch abgelehnt wurde.)

Student B: „So ... *ich laufe schneller als Bolt* ... (Gelächter von den anderen Studenten) *Okay! (...) Ich laufe langsamer als Bolt, aber fast so schnell wie Bolt, und ...*“

Liu & Ding (2009: 142) machten ähnliche Beobachtungen in ihrem Englischunterricht: „*The students avoided the limit of “formal speech” by taking life-like forms in their conversation, e.g. elliptical sentences, repetition, exclamatory sentences, etc.*“. Das Zusammenarbeiten der Studenten untereinander schien ebenfalls besser zu funktionieren als im Regelunterricht. Es wurde dabei sehr viel gelacht und von mehreren Studenten verschiedene Kommunikationsversuche auch abseits des gerade an der Reihe agierenden Studenten unternommen. Der Lärmpegel war höher als normal, was in den meisten Fällen auf eine überaus aktive Teilnahme am Rollenspiel zurückzuführen war, und nicht etwa auf unterrichtsfremde Unterhaltungen. Negativ fiel auf, dass im Allgemeinen mehr grammatische Fehler gemacht wurden, als dies normalerweise bei freien Sprechübungen im Unterricht der Fall war, wobei keine klare Aussage darüber möglich war, bei welchen einzelnen Grammatikphänomenen besonders häufig Fehler auftraten.

(Rollenspielsituation in einem Schnellrestaurant, das gerade überfallen wird. Das Sprachniveau der 4 anwesenden Studenten ist in etwa B1.)

Lehrer: „*Der Gangster hat seine Hand in der Jackentasche. Es sieht so aus, als ob er eine Waffe oder so etwas in seiner Jackentasche hält.*“

Studentin A: „*Ich gebe meine Hände an meinen Kopf und ... Ah, nein! Ich gebe eine Hand an meinen Kopf, aber mit die ... der anderen Hand starte ich ... ah ... Englisch: Alarm.*“

Lehrer: „*Ja, auch auf Deutsch Alarm. Der Alarm*“

Studentin A: „*Ja, und ... UND! ... ich sage langsam „Bitte relax!“ und starte den Alarm, der unter dem Tisch ist.*“

Student B: „*Und du se ... siehst, wo die Gäste im Restaurant jetzt sitzen und was die Gäste machen.*“

(Studentin A würfelt ein schlechtes Ergebnis, d.h. die Aktion wurde nicht

so geschafft, wie gewollt.)

Lehrer: „*Du möchtest den Alarmknopf drücken, aber du drückst aus Versehen den Knopf für die Stereoanlage. Jetzt spielt im ganzen Restaurant laute Volksmusik.*“

Studentin A: „*Volksmusik? Wie folk music?*“

Lehrer: „*Ah, nein! Volksmusik ist ... äh ... so wie japanische Enka-Musik, aber mit viel Bier.*“

Studentin A (lachend): „*Ha? Was?*“

Student C: „*Ah! Ich weiß! Oktoberfest-Musik!*“ (Macht Tanzschritte, die wohl bayrischen Tanz darstellen sollen.)

Lehrer: „*Ja, genau! Oktoberfest-Musik.*“

Student B: „*Woah, die Musik muss ich stoppen! Das ist nicht gut für meine Gesundheit, für meine Gesundheit im Kopf!*“ (lacht)

Als schriftliche Hausaufgaben boten sich in ähnlicher Weise, wie sie Sherin (2016: 18) bereits für den Literaturunterricht beschrieb, ein Weiterschreiben der gespielten Szenen sowie ein Zeitungsreport an, bei dem die Studenten die Ereignisse im Rollenspiel als Zeitungsartikel verfassen sollten. Diese freiwilligen schriftlichen Hausaufgaben wurden von den meisten Studenten in deutlich größerem Umfang erstellt, als die herkömmlichen Hausaufgaben: Während die Vorgabe zur Anzahl der zu schreibenden Sätze bei den regulären Hausaufgaben in der Regel nur knapp überschritten wird, wurde bei den Rollenspiel-Hausaufgaben in vielen Fällen mehr als verlangt geschrieben, in einigen Fällen wurden von den Studenten sogar mehrere Varianten erstellt.

Die zweite Versuchsreihe der Rollenspiele war somit als weitaus erfolgreicher einzustufen als die erste, vor allem im Hinblick auf eine freie und kreative Sprachproduktion der Studenten, auch wenn der von vielen Studenten beschriebene Spaß am Spiel an sich nicht wirklich wissenschaftlich gemessen werden kann. Ein Zeitverlust durch die Erklärungen des Lehrers war trotz zeitlicher Einsparungsmöglichkeiten auch hier gegeben.

Die Umfrageergebnisse machten nochmals deutlich, dass die meisten Studenten großen Spaß am Rollenspiel empfanden. Neben einer Vielzahl an positiven, aber leider nur sehr kurzen Kommentaren wie „*Es war sehr interes-*

sant.“, gab es auch eine Reihe von konstruktiven, jedoch teilweise inhaltlich entgegengesetzten Anregungen: Es gab einerseits Vorschläge, die Rollenspielzeit drastisch zu verkürzen – auf 10 bis 15 Minuten – diese kurzen Rollenspiele dann jedoch als festen Bestandteil in den wöchentlichen Unterricht einzubauen. Im Gegensatz dazu gab es den Vorschlag, die Rollenspiele auf die gesamten verfügbaren 90 Minuten auszudehnen und immer einmal pro Monat den letzten Unterricht als reines Rollenspiel zu gestalten. Zur Durchführung des Rollenspiels in der Klasse gab es u.a. Vorschläge von zwei Studenten, die bereits einige Erfahrung mit Tischrollenspielen besaßen, nicht mit der gesamten Klasse ein großes Rollenspiel durchzuführen, sondern die Klasse in mehrere kleine Gruppen aufzuteilen, wobei jene Studenten sich bereit erklärten, die Leitung jeweils einer dieser Kleingruppen zu übernehmen. Weitere Kommentare bewerteten vor allem die Möglichkeit positiv, ihr bislang erlerntes Deutsch in unterrichts-untypischen Situationen einsetzen zu können. Negative Kommentare bemängelten, dass bei den relativ langen Rollenspielen nichts wirklich Neues gelernt werden konnte und dass der Druck, sprechen zu müssen, höher als im Regelunterricht erschien. Insgesamt überwogen die positiven Kommentare in allen Klassen mit 80% bis 95% aller abgegebenen Umfrageblätter sehr deutlich gegenüber den als negativ bzw. eher gleichgültig zu bewertenden Kommentaren.

2.4 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der beiden Versuchsreihen zeigten deutlich, dass der Lehrer der Planung der Rollenspiele bzw. der Anpassung des Spielsystems an die Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts große Aufmerksamkeit widmen muss – „einfach so“ im Unterricht Rollenspiele durchzuführen mag zwar unterhaltsam sein, bietet jedoch aus rein fremdsprachendidaktischer Sicht kaum Mehrwert. Bei ausreichender Anpassung können jedoch ähnlich positive Ergebnisse im Hinblick auf Motivation und Mitarbeit im DaF-Unterricht möglich sein, wie sie bei den angesprochenen Literatur- und Geschichtskursen erzielt wurden.

Für die Zukunft ist geplant, den stets auftretenden Zeitverlust weiter zu verringern, indem der Erklärungsteil zu den Regeln des Rollenspiels und die Einführungen der jeweiligen Rollenspiel-Sitzungen nicht im Unterricht vorgenommen werden, sondern im Voraus vom Lehrer auf Video aufgenommen

und im Internet, beispielsweise auf einer Videoplattform wie YouTube, verfügbar gemacht werden. Die Studenten sollen diese Videos dann als Hausaufgabe ansehen, um im Unterricht sofort mit dem Rollenspielen beginnen zu können.

Des Weiteren wird derzeit daran gearbeitet, bereits in den Deutsch-Anfängerklassen die Studenten an ein relativ freies und kreatives Anwenden ihrer erlernten Fremdsprachenkenntnisse zu gewöhnen, indem im Unterricht regelmäßig spezielle Übungen durchgeführt werden, wie beispielsweise kurze Simulationen, die den mündlichen Tests zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ähneln, wie beispielsweise der Goethe-Prüfung „Start Deutsch 2“, oder schriftliche Aufgaben wie das freie Schreiben von Dialogen zu Comi-cabschnitten. Diese sollen dazu beitragen, die für spätere Klassen geplanten, längeren Rollenspiele nicht als außergewöhnliche Übungsformen, sondern als logische Weiterfolge des bisherigen Unterrichts anzusehen. Die bisherigen Reaktionen der Studenten zeigen jedenfalls deutlich, dass durch ein gut geplantes Integrieren von Rollenspielen in den Fremdsprachenunterricht zu gewissen Teilen die Sprachfähigkeiten und vor allem die Motivation der Studenten gesteigert werden können.

Literaturliste

- Carnes, Mark C. (2014), *Minds on Fire: How Role-Immersion Games Transform College*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Kerr, J. Y. K. (1977), Games and Simulations in English Language Teaching. The British Council (1977), *Games, Simulations and Role-playing*. London: The British Council, Printing and Publishing Department, 5-10.
- Liu, Feng & Ding, Yun (2009), Role-play in English Language Teaching. Canadian Center of Science and Education, *Asian Social Science Vol. 5 No. 10 October 2009*, 140-143. [Online: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/3988> 27. Juni 2018]
- Livingstone, Carol (1983), *Roleplay in Language Learning*. Essex: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Mugglestone, Patricia (1977), Role-Play. The British Council (1977), *Games, Simulations and Role-playing*. London: The British Council, Printing and Publishing Department, 14-17.
- Phillips, Brian David (1994), *Roleplaying Games in the English as a Foreign Language Classroom*. [Online: <http://www.interactivedramas.info/papers/phillipsrpgclass.pdf> 27. Juni 2018.]

- Quijano-Cruz, Johansen (2007), Collaborative Non-Linear Narrative - Tabletop Role Playing Games in the ESL Classroom. *Game Journal*, 2 (1), [Online: <https://johansen-quijsano.wordpress.com/2010/02/15/collaborative-non-linear-narrative-tabletop-role-playing-games-in-the-esl-classroom/> 27. Juni 2018]
- Richards, Jack C. (1985), *Conversational Competence through Role Play Activities*. Vortrag: JALT, Japan Association of Language Teachers' International Convention, Tokyo: 1984. [Online: HYPERLINK "<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/>" <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003368828501600107> 28. Juni 2018]
- Sherrin, David (2015), *The Classes They Remember: Using Role-Plays to Bring Social Studies and English to Life*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Sturtridge, Gill (1977), Using Simulation in Teaching English for Specific Purposes. The Brithish Council (1977), *Games, Simulations and Role-playing*. London: The British Council, Printing and Publishing Department, 10-14.
- Zalka, Csenge V. (2012), *Adventures in the Classroom - Creating Role-Playing Games Based on Traditional Stories for the High School Curriculum*. Master-Abschlussarbeit an der East Tennessee State University, Department of Curriculum and Instruction. [Online: <https://dc.etsu.edu/etd/1469/> 28. Juni 2018]