

Making the Invisible Visible

Eine empirische Untersuchung zur Definition und Evaluation von Kreativität
bei fremdsprachlichen Schreibprodukten der Primarstufe

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät
der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Deborah Költzsch

Ingolstadt

2022

Referent: Prof. Dr. Heiner Böttger, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Korreferent: Prof. Dr. Norbert Schlüter, Universität Leipzig

Tag der mündlichen Prüfung: 01.12.2022

*"This is not to suggest that being wrong is the same thing as being creative.
Sometimes being wrong is just being wrong.
What is true is that if you're not prepared to be wrong,
you'll never come up with anything original."*

(Sir Ken Robinson, 1950-2020)

Kurzfassung

Als Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit gilt das ambivalente Verständnis von Kreativität im Englischunterricht. Während der Begriff mit dem selbstständigen Gebrauch der Fremdsprache eng verbunden (Maley, 2015) und eine Förderung von Kreativität im Unterricht erwünscht ist (Gallup, 2019), scheint gleichzeitig eine allgemeingültige Definition zu fehlen. Diese Dissonanz führt zu einer oftmals untergeordneten Stellung von Kreativität im Unterrichtsalltag (Haager, 2019; Schacter et al., 2006), die aber dem Potential von Kreativität für das fremdsprachliche Lernen widerspricht. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde Kreativität deshalb aus Sicht der Didaktik des Englischen empirisch untersucht, um Kreativität sichtbar zu machen und deren Förderung zu ermöglichen. Thematisch spezifizierte sich die Arbeit auf die Primarstufe sowie die Schreibkompetenz, um möglichst präzise Einblicke zu bieten. Gerade das frühe Fremdsprachenlernen eignet sich dazu besonders gut, da aufgrund des fehlenden Leistungsdrucks (Böttcher et al., 2009; Meier et al., 2017; Thee, 2006) und der natürlichen Risikobereitschaft der Lernenden, bedingt durch die frühe Entwicklungsstufe (Barbot et al., 2016; Böttger & Sambanis, 2021; Hui et al., 2019; Runco, 1999), kreatives Handeln vermehrt auftritt. Das Projekt folgte dem *Design-Based-Research*-Ansatz (Easterday et al., 2014; McKenney & Reeves, 2019; Reinmann, 2005), um Wissen aus Praxis und Forschung gleichermaßen einzubinden und weiterführende Erkenntnisse zu generieren. Genauer gesagt wurde eine theoretische Untersuchung des Forschungsstands sowie eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (n=82) von bestehenden Definitionen durchgeführt, um Erkenntnisse der Englischdidaktik mit denen der Bezugswissenschaften zu kumulieren. Dadurch ergaben sich drei wiederkehrende Elemente von Kreativität – neu, wertvoll und passend –, die als Basis für eine fach- und bereichsspezifische Definition fungierten. Aufbauend auf dieser Definition wurde in einem elfstufigen Prüfungs- und Überarbeitungsverfahren, inklusive einer Expertenbefragung (n=4), ein digitales Evaluationstool entwickelt. Mittels einer Usability- (n=5) und einer ausführlichen Evaluationsstudie (n=74/n=55) wurde die Operationalisierung von Kreativität, der Aufbau und die Objektivität der digitalen Anwendung sowie die Evaluation von kreativen Schreibprodukten im Englischunterricht untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass (1.) Kreativität mit dem selbstständigen Sprachgebrauch einherzugehen scheint, dass (2.) das entwickelte Evaluationstool der zugrundeliegenden Definition entspricht und eine angemessene Objektivität für den schulischen Einsatz besitzt und deshalb (3.) eine Evaluation von Kreativität im Englischunterricht der Primarstufe möglich ist, insofern sie auf einer theoretischen und unterrichtspraktischen Basis aufbaut und Lehrkräfte über ausreichend Wissen zu Kreativität verfügen. Anhand der Ergebnisse wurden abschließend fachdidaktische Konsequenzen und konkrete Unterrichtsbeispiele für einen kreativitätsorientierten Englischunterricht der Primarstufe abgeleitet. Sie dienen als Handlungsempfehlungen für eine effektive Integration von Kreativität, um das Fremdsprachenlernen optimal zu unterstützen und Kreativität im Englischunterricht sichtbar zu machen.

Abstract

The starting point of the present work is the ambivalent understanding of creativity in the English language classroom. While the term is closely related to the independent use of the foreign language (Maley, 2015) and the promotion of creativity is desirable (Gallup, 2019), there seems to be a lack of consensus regarding a universal definition. This dissonance often leads to a subordinate position of creativity in everyday teaching (Haager, 2019; Schacter et al., 2006), which, however, contradicts with the potential of creativity for foreign language learning. Therefore, in the research project, creativity was empirically investigated from the perspective of English didactics in order to make creativity visible and to promote it in the best possible way. Thematically, the work focused on the primary level as well as the writing competence in order to offer precise insights. Early foreign language learning is particularly well-suited for this purpose, as creative activity occurs more frequently due to the lack of grading (Böttcher et al., 2009; Meier et al., 2017; Thee, 2006) and learners' natural willingness to take risks at this early stage of development (Barbot et al., 2016; Böttger & Sambanis, 2021; Hui et al., 2019; Runco, 1999). The project followed a design-based research approach (Easterday et al., 2014; McKenney & Reeves, 2019; Reinmann, 2005) to incorporate knowledge from practice and research alike and to generate further insights. More specifically, a theoretical examination of state-of-the-art research and a content-structuring qualitative content analysis (n=82) of existing definitions were conducted to cumulate findings from English didactics with those from related disciplines. This resulted in the finding of three recurring elements of creativity – new, valuable, and appropriate – that functioned as the basis for a subject- and domain-specific definition. Based on this definition, a digital evaluation tool was developed within an eleven-stage evaluation and revision process, including the consultation of experts (n=4). A usability study (n=5) and an in-depth evaluation study (n=74/n=55) were then used to examine the operationalization of creativity, the design and objectivity of the digital tool, and the evaluation of creative writing in the English language classroom. The results showed that (1.) creativity seems to be associated with independent language use, that (2.) the developed evaluation tool corresponds with the underlying definition and adequately fulfills the criterion of objectivity for the use in schools, and that therefore (3.) an evaluation of creativity in primary English language classrooms is possible as long as it is based on a theoretical and practical foundation and teachers have sufficient knowledge regarding creativity. On the basis of these findings, didactical consequences and practical teaching examples for creativity-oriented English language teaching at the primary level were derived. They serve as recommendations for an effective integration of creativity in order to support foreign language learning to the fullest and to make creativity visible in the English language classroom.

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Kreativität, genauer dem kreativen Schreiben. Ironischerweise stellt die Arbeit selbst ein kreatives Schreibprodukt dar und ist mit einem intensiven kreativen Prozess verbunden, zu welchem einige sehr geschätzte Menschen beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt zu Beginn meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Heiner Böttger. Innerhalb der letzten vier Jahre hat er mich auf meinem Weg als studentische Hilfskraft, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin begleitet und seit unserem Gespräch am 25. Juni 2018 an mich geglaubt. Durch seine Balance aus konstruktiver Kritik und stetiger Förderung bot er mir den notwendigen Raum, um an meine Grenzen zu stoßen, aber mich parallel selbst weiterzuentwickeln und dorthin zu gelangen, wo ich heute bin. Vielen Dank dafür.

Bei Herrn Prof. Dr. Norbert Schlüter möchte ich mich ebenso herzlich bedanken. Durch die gemeinsame Zusammenarbeit an der Konferenz im Jahr 2021, erklärte er sich, ohne zu zögern, bereit, die Funktion des Korreferenten meiner Arbeit zu übernehmen. Vor allem für seine Unterstützung in der Abschlussphase sowie für seine Offenheit gegenüber der Thematik dieser Arbeit bin ich dankbar.

Zudem sind meine Kolleginnen an der Professur für Englischdidaktik zu nennen: Dorothea Kunz als *critical friend*, die gemeinsam mit mir immer wieder den roten Faden dieser Arbeit suchte und fand, Dr. Tanja Müller, die mir durch ihr unvergleichliches Engagement über fünf Jahre hinweg im und über das Forschungskolloquium hinaus das wissenschaftliche Arbeiten lehrte, und Laura Ickinger, ohne deren Persönlichkeit ein Arbeitsalltag auch nur das gewesen wäre, Arbeit. Sie alle habe ich über die Zeit nicht nur als Kolleginnen, sondern auch als Freundinnen schätzen gelernt.

Ebenso gebührt meinem Großvater mein herzlichster Dank, da er als wohl größter Kritiker dieser Arbeit, meinen kreativen Prozess dennoch unterstützte und sich der Entwirrung meiner Gedanken und Sätze annahm. Meinem Bruder Kilian ist die App Geistesblitz zu verdanken. Seine technische Expertise begeistert mich bis heute. Meiner Mutter möchte ich danken, da ihr Glaube an mich keine einzige Sekunde verflog und mir mein Selbstvertrauen gab. Gleichzeitig weiß ich die interdisziplinären Diskussionen mit meinem Vater zu schätzen, die mich herausforderten und weiter vorantrieben. Die private Zeit, die er sich unermüdlich für dieses kreative Projekt nahm, ist nicht zu übertreffen. Beide meiner Eltern waren und sind stets mein Vorbild.

Abschließend möchte ich mich bei Matthias bedanken. Für seine unsichtbare Unterstützung, die passend zum Titel dieser Arbeit immer wieder sichtbar wurde, sei es in Form eines Whiteboards, dem dauerhaften Nachschub an Zartbitterschokolade oder seinem offenen Ohr früh morgens und spät abends. Meine Kreativität sowie diese Arbeit habe ich allen zuvor erwähnten zu verdanken.



Deborah Költzsch, Ingolstadt, im April 2022

Inhaltsverzeichnis

1. Die Rolle von Kreativität im Englischunterricht	17
1.1 Die Relevanz von Kreativität am Beispiel bildungsspezifischer Entwicklungen	17
1.1.1 Aktueller Forschungsdiskurs.....	19
1.1.1.1 Perspektive der modernen Kreativitätsforschung	19
1.1.1.2 Perspektive der Englischdidaktik.....	22
1.1.2 Fragestellung, Zielsetzung und Abgrenzung	25
1.1.3 Methodisches Vorgehen.....	27
1.1.4 Aufbau der Arbeit	29
2. Theoretische Hinführung	31
2.1 Zusammenhang zwischen Kreativität und Englischunterricht.....	31
2.1.1 Allgemeine Untersuchung von Kreativität.....	32
2.1.1.1 Bestehende Definitionen des Kreativitätsbegriffs.....	33
2.1.1.2 Allgemeine und wiederkehrende Kriterien von Kreativität.....	38
2.1.1.3 Differenzierte Betrachtungsweisen von Kreativität	40
2.1.1.4 Neuronale Grundlagen der Kreativität.....	50
2.1.2 Definitionen von Kreativität im Kontext der Englischdidaktik.....	55
2.1.3 Didaktische Relevanz von Kreativität für das (frühe) Sprachenlernen	61
2.1.3.1 Die Notwendigkeit kognitiver und emotionaler Beteiligung.....	62
2.1.3.2 Experimenteller Charakter und Risikobereitschaft	64
2.1.3.3 Kreativer Sprachgebrauch als höchste Stufe des Lernprozesses.....	68
2.2 Schreibkompetenz	72
2.2.1 Differenzierung zwischen Schriftspracherwerb und Schreibkompetenz.....	73
2.2.2 Einordnung der Schreibkompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht	74
2.2.3 Kognitive Prozesse der Schreibkompetenz.....	75
2.2.3.1 Vorgänge während des Schriftspracherwerbs	76
2.2.3.2 Vorgänge während des Schreibprozesses	78
2.2.4 Sonderstellung der Schreibkompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht.....	79
2.2.4.1 Lernunterstützende Funktion.....	80
2.2.4.2 Präsenz der Schriftsprache im Alltag der Lernenden	81
2.2.4.3 Kommunikative und kreative Funktion	82
2.2.5 Spezifische Förderung der Schreibkompetenz	84
2.3 Evaluation von fremdsprachlichen Leistungen in der Primarstufe	89
2.3.1 Vorüberlegungen zur Evaluation schulischer Leistungen.....	91
2.3.2 Evaluation der englischsprachigen Schreibkompetenz	101
2.3.2.1 Grundlagen der Evaluation.....	101
2.3.2.2 Formen der Evaluation	104

2.3.2.3 Kriterien der Evaluation.....	105
2.3.3 Evaluation kreativer Produkte	113
2.3.3.1 Formen der Evaluation im Englischunterricht	113
2.3.3.2 Formen der Evaluation am Beispiel der Deutschdidaktik.....	118
2.3.3.3 Formen der Evaluation in der Kreativitätsforschung.....	120
2.3.4 Evaluation kreativer Schreibprodukte im Englischunterricht	127
3. Empirische Studie dieser Arbeit	131
3.1 Forschungsinteresse und -fragen der Arbeit.....	131
3.2 Methodische Verortung des Forschungsdesigns	132
3.2.1 Ziele, Merkmale und Prozesse des Design-Based-Research-Ansatzes	133
3.2.2 Kritik am Design-Based-Research-Ansatz	141
3.2.3 Begründung für die Auswahl des Forschungsdesigns.....	143
3.3 Methodisches Vorgehen	144
3.3.1 Analysieren: Ausrichten, Verstehen und Spezifizieren	147
3.3.2 Entwerfen	147
3.3.2.1 Entwicklung einer Definition	147
3.3.2.2 Entwicklung einer Evaluationsmatrix	149
3.3.3 Umsetzen	151
3.3.4 Testen	153
3.3.4.1 Usability-Studie	153
3.3.4.2 Evaluationsstudie	155
3.4 Zusammenfassung und kritische Reflexion des Forschungsprozesses.....	162
4. Darstellung der Befunde.....	168
4.1 Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.....	168
4.2 Kreativitätsdefinition für Sprachprodukte im Englischunterricht	172
4.3 Evaluationsmatrix für schriftliche Sprachprodukte im Englischunterricht.....	176
4.3.1 Ergebnisse des Expertenratings	176
4.3.2 Detaillierte Beschreibung der Evaluationsmatrix und ihrer Indikatoren	180
4.3.3 Umwandlung der Evaluationsmatrix in eine digitale Anwendung.....	187
4.4 Ergebnisse der Testung	190
4.4.1 Usability-Studie.....	190
4.4.2 Evaluationsstudie.....	197
4.4.2.1 Erkenntnisse zur Inter-Rater-Reliabilität der Evaluationsmatrix	198
4.4.2.2 Ergebnisse der Evaluation kreativer Schriftsprachprodukte	212
4.5 Zusammenfassung der Befunde.....	222
5. Diskussion der Befunde	229
5.1 Bedeutung von Kreativität im Englischunterricht	229
5.1.1 Definition von Kreativität.....	229

5.1.2 Relevanz von Kreativität	240
5.2 Evaluation von Kreativität bei englischsprachigen Schreibprodukten der Primarstufe.....	245
5.2.1 Operationalisierung von Kreativität in Form von Evaluationsindikatoren	247
5.2.1.1 Vorüberlegungen	247
5.2.1.2 Operationalisierung und Aufbau	249
5.2.2 Objektivität der Evaluationsmatrix	258
5.2.3 Zusätzliche Folgerungen der ausführlichen Evaluationsstudie.....	262
5.3 Abgleich der Hauptbefunde und Forschungsfragen	266
6. Entwurf eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts in der Primarstufe.....	269
6.1 Unterrichtsprinzipien	270
6.1.1 Sensibilisierung der Lehrkräfte	271
6.1.2 Unterrichtskonzeption.....	275
6.1.3 Umgang mit Fehlern	282
6.1.4 Lernumgebung.....	285
6.2 Aufgabenformate für die Unterrichtspraxis.....	289
6.2.1 Beispiel 1: What's in my (school) bag?	289
6.2.2 Beispiel 2: Let's roll a story!.....	293
6.2.3 Beispiel 3: Lockdown Life – What Our Pets Do During Lockdown	297
6.3 Evaluation	302
6.3.1 Herausforderungen der Evaluation in der Unterrichtspraxis	302
6.3.2 Lösungsansätze für den frühen Fremdsprachenunterricht	303
6.3.3 Anwendungsbeispiel der Evaluationsmatrix	308
7. Zusammenfassung der Arbeit	311
8. Zukunftsperspektiven eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts	316
Literaturverzeichnis	320
Anhang.....	342

Abbildungsverzeichnis¹

Abbildung 1: Bloomsche Taxonomie nach Krathwohl (2002)	18
Abbildung 2: Diskussionspunkte der Kreativitätsforschung	21
Abbildung 3: Übersicht der Ziele der vorliegenden Arbeit.....	27
Abbildung 4: Schlussfolgerungen des Vergleichs der Definitionen	37
Abbildung 5: Wiederkehrende Kriterien von Kreativität.....	40
Abbildung 6: Unterschiedliche Betrachtungsweisen von Kreativität	41
Abbildung 7: Die 4Ps der Kreativität nach Rhodes (1961).....	42
Abbildung 8: Kriterien des kreativen Produkts.....	44
Abbildung 9: Phasenmodell des kreativen Prozesses nach Wallas (2014)	46
Abbildung 10: Bereichsspezifische Betrachtungsweisen von Kreativität	48
Abbildung 11: Fach- und bereichsspezifisches Verständnis von Kreativität	49
Abbildung 12: Beteiligung neuronaler Netzwerke am kreativen Prozess	54
Abbildung 13: Anwendungsbereiche von Kreativität im Englischunterricht.....	58
Abbildung 14: Zusammenhänge zwischen Kreativität und Fremdsprachenlernen	71
Abbildung 15: Kreativität als zusätzlicher Bonus.....	72
Abbildung 16: Formen des Schreibens nach aufsteigendem Anforderungsniveau.....	74
Abbildung 17: Bedeutsame Evaluationskriterien von Schreibprodukten im Unterricht	112
Abbildung 18: Evaluationsformate kreativer Produkte	121
Abbildung 19: Gliederung der Creative Product Semantic Scale nach Besemer & O'Quin (1999).....	122
Abbildung 20: Übersicht der Evaluationskriterien nach Forthmann (2019).....	126
Abbildung 21: Konsequenzen der Evaluation kreativer Schreibkompetenz	130
Abbildung 22: Merkmale des DBR-Ansatzes	136
Abbildung 23: DBR-Prozess nach Easterday et al. (2014, S.319)	138
Abbildung 24: DBR-Prozess nach McKenney & Reeves (2019, S.83).....	140
Abbildung 25: Überblick über den allgemeinen Forschungsprozess.....	146
Abbildung 26: Teilschritte des Entwicklungsprozesses	151
Abbildung 27: Aufbau des digitalen Evaluationstools	152
Abbildung 28: Detaillierter Überblick des gesamten Forschungsprozesses.....	164
Abbildung 29: Trefferzahlen der Kodierungen mit einer Trefferanzahl \geq fünf.....	169
Abbildung 30: Trefferzahlen der Kernkriterien von Kreativität	170
Abbildung 31: Hauptkriterien von Kreativität	172
Abbildung 32: Aufbau der Evaluationsmatrix.....	177
Abbildung 33: Erneute Darstellung des digitalen Evaluationstools.....	187
Abbildung 34: Ansicht von Zusatzinformationen in der digitalen Anwendung.....	188
Abbildung 35: Übersicht der Übereinstimmungen (ab 65%) der Sprachprodukte	202
Abbildung 36: Übersicht der Übereinstimmungen pro Sprachprodukt	204
Abbildung 37: Übersicht der Übereinstimmungen für fünf Sprachprodukte.....	205
Abbildung 38: Verteilung der Übereinstimmungen nach Antwortmöglichkeit.....	207
Abbildung 39: Übersicht der Übereinstimmungen (ab 65%) pro Evaluationsindikator	209
Abbildung 40: Verteilung der Sprachprodukte nach ICC.....	212
Abbildung 41: Mittelwerte der Evaluationsergebnisse aller 25 Sprachprodukte	215
Abbildung 42: Übersicht der Endergebnisse aller Sprachprodukte für Kreativität	217
Abbildung 43: Übersicht der Ergebnisse von fünf Sprachprodukten für Kreativität	218
Abbildung 44: Übersicht der Ergebnisse von fünf Sprachprodukten für das Kriterium NEU.....	219
Abbildung 45: Übersicht der Ergebnisse von fünf Sprachprodukten für das Kriterium WERTVOLL.....	220
Abbildung 46: Übersicht der Ergebnisse von fünf Sprachprodukten für das Kriterium PASSEND	220
Abbildung 47: Vergleich der Übereinstimmungen und des ICC	226
Abbildung 48: Vergleich der Übereinstimmungen und des Ergebnisses für Kreativität	227

¹ Alle Abbildungen, die nicht andersartig gekennzeichnet sind, wurden selbst erstellt.

Abbildung 49: Forschungsprozess und Befunde der vorliegenden Arbeit	228
Abbildung 50: Vier charakteristische Merkmale von Kreativität im Englischunterricht	232
Abbildung 51: Niveaustufen von Kreativität im Englischunterricht nach dem 4C-Modell (J.C. Kaufmann & Beghetto, 2009).....	234
Abbildung 52: Triade der Kreativität für den Englischunterricht	239
Abbildung 53: Finaler Aufbau der Evaluationsmatrix.....	257
Abbildung 54: Vergleich der Übereinstimmungen und des Ergebnisses für Kreativität	262
Abbildung 55: Unterrichtsprinzipien für einen kreativitätsorientierten Englischunterricht	270
Abbildung 56: Unterrichtsprinzipien mit Fokus auf Sensibilisierung der Lehrkräfte.....	275
Abbildung 57: Poster „Wall of Ideas“	279
Abbildung 58: Unterrichtsprinzipien mit Fokus auf Unterrichtskonzeption	281
Abbildung 59: Umsetzung eines Alternative Uses Task im Englischunterricht	283
Abbildung 60: Unterrichtsprinzipien mit Fokus auf den Umgang mit Fehlern.....	285
Abbildung 61: Poster "Magical Mistakes"	287
Abbildung 62: Unterrichtsprinzipien mit Fokus auf die Lernumgebung	288
Abbildung 63: Arbeitsblätter "What's in my bag?"	290
Abbildung 64: Kreative Abwandlung des Arbeitsblatts "What's in my bag?"	291
Abbildung 65: Würfelvorlagen	293
Abbildung 66: Arbeitsblatt "My day as a..."	295
Abbildung 67: Arbeitsblatt „Steckbrief Buchprojekt“	299
Abbildung 68: Beispielhafte Schreibprodukte des Buchprojekts	301
Abbildung 69: Lösungsansätze für die Evaluation von Kreativität	307
Abbildung 70: Reduzierter Überblick über den gesamten Forschungsprozess.....	311

Tabellenverzeichnis²

Tabelle 1: Four-C Modell nach J.C. Kaufman & Beghetto (2009)	44
Tabelle 2: Einordnung der Schreibkompetenz im Lehrplan bayerischer Grundschulen	74
Tabelle 3: Übersicht der Begrifflichkeiten Schriftspracherwerb und Schreibkompetenz	76
Tabelle 4: Argumente für und gegen die Einführung des fremdsprachlichen Schriftbilds	85
Tabelle 5: Übersicht der Gütekriterien bezüglich der Leistungsevaluation	96
Tabelle 6: Bewertungsskala der Association of Language Testing in Europe (ALTE) (2005, S.168).....	99
Tabelle 7: Vergleich der Bewertungsvarianten nach Weigle (2008, S.121).....	100
Tabelle 8: Bewertungsraster zu Inhalt und Textstruktur für das Sprachniveau A1/A1+, nach Vorlage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (2018)	107
Tabelle 9: Bewertungsraster zu Sprache für das Sprachniveau A1/A1+, nach Vorlage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (2018)	108
Tabelle 10: Kriterienkatalog für Texte in der Grundschule nach Böttcher et al. (2009).....	109
Tabelle 11: Übersicht beispielhafter Evaluationskriterien für Schreibprodukte im Unterricht.....	111
Tabelle 12: Bewertungskriterien einer kreativen Klassenarbeit nach Holtwisch (1999).....	116
Tabelle 13: Wissenschaftlichkeit des DBR-Ansatzes nach Fischer et al. (2003)	137
Tabelle 14: Niveaustufen des Intraklassenkorrelationskoeffizienten nach Koo & Li (2016)	161
Tabelle 15: Niveaustufen der Übereinstimmung bezüglich der Häufigkeitsverteilung	162
Tabelle 16: Übersicht und Erläuterung der Evaluationsmatrix.....	182
Tabelle 17: Überblick über die Ergebnisse und Modifizierungen im Rahmen der Usability-Studie ...	195
Tabelle 18: Beispielhafte Sprachprodukte nach entsprechender Einteilung	198
Tabelle 19: Überblick der 25 Sprachprodukte nach entsprechendem ICC.....	200
Tabelle 20: Formulierung der Evaluationskriterien	208
Tabelle 21: Übersicht der Evaluationsindikatoren mit Durchschnittswerten	214
Tabelle 22: Vergleich der Forschungsfragen und Hauptbefunde der vorliegenden Arbeit.....	266
Tabelle 23: RAFT-Aufgabe nach Tomlinson (2021).....	277

² Alle Tabellen, die nicht andersartig gekennzeichnet sind, wurden selbst erstellt.

1. Die Rolle von Kreativität im Englischunterricht

1.1 Die Relevanz von Kreativität am Beispiel bildungsspezifischer Entwicklungen

„Simply be creative“

„Lass deiner Kreativität freien Lauf“

Aussagen wie diese finden sich häufig im Unterrichtsalltag wieder und fordern Lernende³ zu einer Tätigkeit auf, die zwar auf den ersten Blick äußerst positiv, doch auf den zweiten vielmehr unpräzise erscheint, denn was bedeutet es kreativ zu sein? Wie kann man selbst ‚einfach‘ mal kreativ sein? Worauf ist zu achten, wenn man der eigenen Kreativität freien Lauf lässt? Und was wäre zu tun, wenn man sich selbst gar nicht als kreativ einschätzt?

Trotz dieser vielen Fragen steht der Begriff Kreativität auf gesellschaftlicher Ebene in enger Verbindung zu Innovation und Fortschritt. Er steht für progressives Denken, das Entwickeln neuer Ideen oder das Lösen unbekannter Probleme. Dadurch ist es kaum verwunderlich, dass die Bildungslandschaft Kreativität innerhalb der letzten beiden Jahrzehnte wieder neu für sich entdeckt hat. Eines der prägnantesten Beispiele dafür ist wohl das Pilotprojekt der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), in dem kreatives Denken als innovative Domäne Teil der bekannten PISA-Studien und somit erstmalig seit 2022 international im Schulkontext untersucht wird (Barbot et al., 2019; Bouchie, 2019; OECD, 2019). Aber auch die deutsche Kultusministerkonferenz des Jahrs 2021 forderte die Integration von Kreativität in zeitgemäßen Prüfungsformaten innerhalb ihrer Empfehlungen zum Lehren und Lernen in der digitalen Welt (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2021). Und selbst einer aktuellen Studie (Gallup, 2019) zufolge betrachten 87% aller befragten Lehrkräfte Kreativität als förderlich für den Lernprozess in ihren Klassenzimmern.

Diese Relevanz von Kreativität hat überdies einzelne Fachgebiete erreicht, darunter das Feld der Englischdidaktik. Dort spielt Kreativität eine maßgebliche Rolle und wird sogar als inhärenter Aspekt von Sprachproduktion verstanden (Maley, 2015). Zudem ist Kreativität in zahlreichen Anwendungsfeldern, wie dem kreativen Schreiben (F. Ellis, 2017; Harmer, 2013; Jones & Richards, 2016; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012; Timm, 2011), dem kreativen Umgang mit Literatur (Caspari, 1994; Decke-Cornill & Küster, 2010; F. Ellis, 2017; Haß et al., 2020; Holtwisch, 1999; Jones & Richards, 2016; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012) oder dem kreativen Üben von Wortschatz (F. Ellis, 2017; Haß et al., 2020; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012), aber auch in den Lehrplänen des Englischunterrichts (Cachia et al., 2010; Heilmann & Korte, 2010; Patston et al., 2021) mehrfach wiederzufinden. Passend dazu stellt Kreativität in der Bloomschen Taxonomie (Krathwohl, 2002) – eine hierarchische Anordnung der einzelnen Lernprozesse – die oberste Stufe dar. Wie in Abbildung 1 zu sehen, folgt auf das reine

³ Im Laufe der Arbeit wird fortan gendersensible Sprache verwendet. Insofern dies nicht möglich ist, sind mittels des generischen Maskulinums alle Geschlechter gemeint.

Erinnern und Verstehen fremdsprachlicher Inhalte, die Anwendung sowie die Analyse und Evaluation. Als letzte Stufe wird das erworbene Wissen schließlich kreativ angewendet. Zusammengenommen scheint es also, als ob eine enge Verbindung zwischen Kreativität und Fremdsprachenlernen besteht (Jones & Richards, 2016).

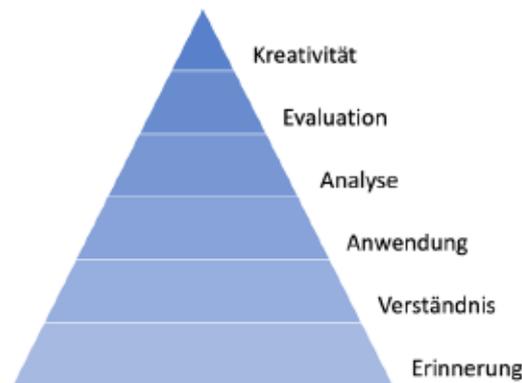


Abbildung 1: Bloomsche Taxonomie nach Krathwohl (2002)

Von Interesse ist allerdings erneut das Spannungsfeld, das sich aus der positiven Konnotation von Kreativität und der mangelnden Begriffsklärung ergibt. Letzteres zeigt sich in diesem speziellen Fachgebiet anhand der Curricula für das Fach Englisch, in denen Kreativität, wie zuvor erwähnt, zwar häufig genannt, aber nur selten kontextualisiert wird (Cachia et al., 2010; Heilmann & Korte, 2010; Patston et al., 2021). Ähnlich verhält es sich innerhalb der Fachliteratur der Didaktik des Englischen. Während der Begriff in einigen Werken nicht geführt wird (Klippel, 2016; Müller-Hartmann & Schocker von Ditzfurth, 2015), ist in anderen keine einheitliche und explizite Definition zu finden oder es mangelt an praktischen Umsetzungsvorschlägen (Brusch & Caspari, 2011; Decke-Cornill & Küster, 2010; Harmer, 2013; Haß et al., 2020; Klippel & Doff, 2015; Kolb & Schocker- von Ditzfurth, 2021). Diese Dissonanz zwischen der häufigen Erwähnung von Kreativität und der fehlenden Thematisierung des Begriffs führt jedoch zu einer Exklusion von Kreativität in der Unterrichtspraxis, weshalb Kreativität innerhalb des Unterrichtsalltags trotz seiner bedeutsamen Rolle für das Lernen häufig eine untergeordnete Stellung einnimmt, wie Haager (2019) in folgender Aussage treffend zusammenfasst:

Wir stehen also vor dem Dilemma, dass Kreativität erwünscht und gefordert wird, dass es aber Schwierigkeiten bei der Umsetzung in der Schule gibt. Faktisch gibt es zu wenig explizites Wissen über Kreativität aufseiten der Lehrkräfte [...] Die Folge ist, dass der Einsatz und die Förderung von Kreativität in der Schule bislang zu Schwierigkeiten führen, da die Lehrerschaft verständlicherweise nicht weiß, wie und wo sie Kreativität ohne Probleme einfließen lassen kann. (S.202)

Die vorliegende Arbeit untersucht deshalb Kreativität aus Sicht der Englischdidaktik näher, um das Potential von Kreativität für das Fremdsprachenlernen sichtbar zu machen und eine Integration von Kreativität im Englischunterricht zu ermöglichen.

1.1.1 Aktueller Forschungsdiskurs

Bevor der aktuelle Forschungsdiskurs zur Kreativität in der Englischdidaktik behandelt wird, lohnt sich ein Blick auf den Forschungsstand zur Kreativität im allgemeinen Sinne. Dies bietet zweierlei Vorteile:

1. Mit Hilfe eines allgemeinen Blicks auf Kreativität und durch Einbezug der Bezugswissenschaften werden individuelle Aspekte und Herausforderungen in einen weitreichenderen Kontext gesetzt. Dadurch entstehen Zusammenhänge und Lösungsansätze, die anderweitig und durch einen eingeschränkten Fokus unsichtbar bleiben.
2. Ein solch allgemeiner Blick lässt zudem neue Erkenntnisse für die Disziplin der Didaktik des Englischen zu. Der Forschungsbereich wird dadurch nicht ausgeweitet, sondern anhand von Resultaten anderer Bereiche tiefergehend betrachtet.

1.1.1.1 Perspektive der modernen Kreativitätsforschung

Der aktuelle Forschungsstand zum Phänomen der Kreativität ist zwar seit seinem Beginn um 1950 stark angewachsen, scheint aber durch erhebliche Meinungsunterschiede geprägt (Plucker et al., 2004). Insbesondere das Fortbestehen von Mythen rund um den Begriff der Kreativität perpetuiert diese Zersplitterung (Benedek et al., 2021). Hierzu zählt allen voran der sogenannte *arts bias*, wobei Kreativität – im starken Kontrast zur wissenschaftlichen Ansicht – ausschließlich mit künstlerischem Tun gleichgestellt wird. Mythen wie dieser sorgen jedoch dafür, dass der Begriff Kreativität häufig fehlinterpretiert wird und sich das Feld der Kreativitätsforschung dadurch nicht strukturiert, sondern stattdessen weiter zerstreut. Für diese Zersplitterung gelten neben dem Fortbestehen der Mythen drei Diskussionspunkte als besonders relevant: (1.) die Kriterienthematik, (2.) die Transfer- und daran anschließende Bewertungsthematik und (3.) die Förderungsthematik.

Der erste Diskussionspunkt – die Kriterienthematik – ergibt sich daraus, dass Kreativität häufig als scheinbar subjektives und nur schwerlich greifbares Phänomen beschrieben wird. Dies basiert auf der Annahme, es gäbe keine allgemeingültige Definition sowie keine universellen Kriterien von Kreativität. Bereits Amabile (1982) monierte in ihrer Arbeit jene Kriterienthematik und auch in aktuellen Studien trifft man auf gleichbleibende Kritik (Barbot, 2011; Long, 2014; Simonton, 2017; Winemiller, 2020). In einer Metaanalyse gingen Plucker und seine Teammitglieder (2004) eben dieser Problemlage nach und untersuchten 90 wissenschaftliche Aufsätze zur Kreativität aus den Jahren 1998-2002. Dabei stellen sie fest, dass von diesen 90 Arbeiten 38% eine explizite, 41% eine implizite und 21% gar keine Definition angaben. Die Ergebnisse ihrer Arbeit bestätigten somit weitestgehend den Mangel einer allgemein anerkannten Definition von Kreativität.

Im Gegensatz dazu sind andere von einem Konsens hinsichtlich einer allgemeinen Definition überzeugt (J.C. Kaufman & Glăveanu, 2019; Reiter-Palmon et al., 2019; Runco & Jaeger, 2012; Winemiller, 2020). Dabei berufen sie sich auf die Definitionen von Barron (1955), Hennessey & Amabile (2010) sowie Simonton (2012) und verstehen unter dem Begriff etwas Neues (*new*) und Aufgaben-

spezifisches (*task-appropriate*). Allerdings merken die Autoren an, dass ein Zuwachs an potentiellen Zusatzkriterien je nach Fachgebiet ebenfalls zu beobachten ist.

Ungeachtet der Diskussion bezüglich der Kriterienthematik, wird an dieser Stelle die Diversität der verschiedenen Beschreibungen mit Hilfe von drei beispielhaften Definitionen dargestellt. Diese stammen aus zeitlich unterschiedlichen Phasen der Kreativitätsforschung, um ein möglichst ganzheitliches Bild dessen abzubilden. Ihnen zu Folge ist Kreativität entweder:

1. die "Bildung von assoziativen Elementen zu neuen Kombinationen, die entweder bestimmte Anforderungen erfüllen oder in irgendeiner Weise nützlich sind" (frei übersetzt nach Mednick, 1962, S. 221) oder
2. „eine Idee oder ein Produkt, das originell ist, geschätzt wird und umgesetzt wird“ (frei übersetzt nach Csikszentmihalyi, 2014, S. 162) oder
3. die Multiplikation aus den Kriterien Neuartigkeit (*novelty*), Nützlichkeit (*usefulness*) und Erstaunen (*surprise*) (Simonton, 2012).

Anhand der Beispiele wird zwar erkennbar, dass sich die Definitionen voneinander unterscheiden, jedoch scheinbar drei Elemente in sich vereinen: *Neuartigkeit*, *Wert* und *Zweckmäßigkeit*.

Neben den diversen Definitionsversuchen variieren auch die Auffassungen von Kreativität anhand ihrer unterschiedlichen Betrachtungsweisen. Einerseits lässt sich der Begriff aus Sicht der verschiedenen Fachgebiete betrachten, wobei die individuellen Bestandteile der Definition entsprechend neu interpretiert werden (Carter, 2016; Snyder et al., 2019; Winemiller, 2020). Was beispielsweise im Rahmen der Kunst als wertvoll gilt, muss nicht innerhalb der Biologie als wertvoll gelten. Andererseits ist ebenso eine bereichsspezifische Unterscheidung von Kreativität möglich. Dies zeigt sich mittels des 4P-Modells nach Rhodes (1961), welches Kreativität in vier Bereiche unterteilt, die voneinander abhängig sind: die kreative Person (*person*), das kreative Produkt (*product*), der kreative Prozess (*process*), sowie das kreative Umfeld (*press*). Passend dazu lassen sich verschiedene Niveaustufen von Kreativität abgrenzen. Hierzu bietet sich das Vier-C-Modell von Kaufmann & Beghetto (2009) an, welches Kreativität in die vier Stufen *mini-c*, *little-c*, *Pro-c* und *Big-C* einteilt und in alltägliche beziehungsweise eminente sowie intra- oder interpersonelle Kreativität unterscheidet. Diese Ausdifferenzierungen ermöglichen zwar ein tiefergehendes Verständnis, aber sorgen parallel für ein komplexeres Gesamtbild des Begriffs.

Eine solche Komplexität führt zu einer zweiten Herausforderung: der Transfer- beziehungsweise Bewertungsthematik. Darunter versteht man, dass sich das Phänomen der Kreativität aufgrund der Definitionsvielfalt nur schwerlich in evaluierbare Faktoren umwandeln lässt (Amabile, 1982; Long, 2014; Barbot et al., 2011; Sternberg, 2018). Seit Beginn der Kreativitätsforschung sind zwar Möglichkeiten zur Evaluation und Messung von Kreativität entwickelt worden, jedoch sind auch diese hoch divers (Amabile, 1996; Amabile et al., 2004; Basadur & Finkbeiner, 1985; Besemer & O'Quin, 1999; Besemer & Treffinger, 1981; Cropley & Cropley, 2016; Cropley & J.C. Kaufman, 2012; Guilford, 1967a;

J.C. Kaufman, 2012; Plucker et al., 2019; Runco et al., 2017; Torrance, 1977; Wallach & Kogan, 1965; Wallas, 2014). Darüber hinaus eignen sie sich häufig nur für einzelne Bereiche von Kreativität, wie die kreative Person oder das kreative Produkt, und geben dadurch zwar Aufschluss über einzelne Aspekte, aber nie über das ganzheitliche Phänomen. Ferner basiert der Großteil der Definitionen sowie viele der zugehörigen Evaluationsmethoden lediglich auf Ergebnissen fachlicher Literaturrecherchen statt empirischer Forschungsarbeiten (Long, 2014). Hinzu kommt, dass die Praktikabilität der Messmethoden häufig als zeitaufwendig und wenig praktikabel – gerade für den schulischen Kontext – kritisiert wird (Beghetto & J.C. Kaufman, 2014; Lucas et al., 2013; Plucker et al., 2019).

Durch das mangelnde Verständnis von Kreativität und der daraus folgenden Transfer- und Bewertungsthematik kommt es anschließend zum dritten Diskussionspunkt: der Förderungsthematik. Insofern nicht universell anerkannt ist, was Kreativität bedeutet, lässt es sich nicht für Lehr- und Lernkontexte konkretisieren. Dies wiederum erschwert es Lehrkräften kreative Leistungen zu erkennen, zu evaluieren und zu fördern (Cropley & Cropley, 2016; Hana & Hacène, 2017). Studien zur Wahrnehmung von Kreativität im Unterricht konnten beispielsweise darlegen, dass Lehrende Kreativität zwar als etwas Positives betrachten, jedoch die non-konformen und womöglich kreativen Lernenden als Störung wahrnehmen und bezüglich ihrer Leistungen unterschätzen (Guo et al., 2020; Mullet et al., 2016). Für den schulischen Bereich gilt deshalb ein Umdenken des Lehrpersonals (Mullet et al., 2016; Sternberg, 2015) als besonders wichtig.

Anhand dieser drei Diskussionspunkte innerhalb der Kreativitätsforschung, siehe Abbildung 2, wird deutlich, inwiefern sich die drei Aspekte bedingen. Aufgrund einer fehlenden Definition von Kreativität ist es nur schwerlich möglich, Kreativität zufriedenstellend zu operationalisieren und zu evaluieren. Dadurch erhalten Lernende allerdings kaum ausreichendes Feedback, da die Lehrenden selbst über zu wenig Wissen verfügen und lediglich auf eingeschränkte Evaluationsformate zurückgreifen können. Schließlich führt dies dazu, dass Lernende zwar kreativ agieren, aber dies letztlich nicht ausreichend erkannt, evaluiert und gefördert werden kann.

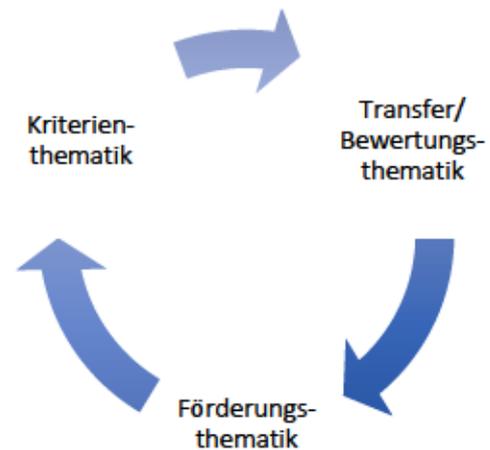


Abbildung 2: Diskussionspunkte der Kreativitätsforschung

Ein potentieller Lösungsansatz scheint, eine fach- und bereichsspezifische Definition von Kreativität zu formulieren, um die zahlreichen Betrachtungsweisen des Begriffs einzugrenzen und ein detailliertes Verständnis von Kreativität zu erhalten. Aufbauend auf einer solchen Definition können anschließend angemessene Evaluationsmöglichkeiten für den schulischen Kontext entwickelt und

Kreativität fachgerecht gefördert werden. Ein solch fachspezifische Perspektive ergibt sich mit Blick auf das Feld der Englischdidaktik.

1.1.1.2 Perspektive der Englischdidaktik

Interessanterweise zeigt sich, dass die obigen Erkenntnisse ebenso im Forschungsbereich der Didaktik des Englischen greifen, denn hier gilt: Kreativität im Englischunterricht lässt sich nur fördern, insofern es Evaluationsformate für Lehrkräfte gibt, um kreative Leistungen zu erkennen. Jene Evaluationen benötigen wiederum eine allgemeingültige Definition von Kreativität für das Fachgebiet des Fremdsprachenlernens, um eine möglichst objektive und fachgerechte Diagnose der kreativen Leistungen zu gestatten. Allerdings zeigt dieses Feld eigene fachspezifische Mängel auf.

Hinsichtlich der Kriterienthematik ist festzustellen, dass der Begriff Kreativität zwar eine hohe Anzahl an Nennungen innerhalb der Englischdidaktik aufweist, aber diese meist nicht näher kontextualisiert oder praxistauglich thematisiert werden und nur bedingt ein wissenschaftlicher Konsens vorliegt. Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, wird dies einerseits innerhalb der Curricula (Cachia et al., 2010; Heilmann & Korte, 2010; Patston et al., 2021) deutlich und andererseits anhand der Fachliteratur, in dem der Begriff keine Erwähnung findet (Klippel, 2016; Müller-Hartmann & Schocker von Ditfurth, 2015) oder ohne angemessene Definitionen erscheint (Bernstein, 2020; Bruschi & Caspari, 2011; Decke-Cornill & Küster, 2010; F. Ellis, 2017; Harmer, 2013; Haß et al., 2020; Jones & Richards, 2016; Klippel & Doff, 2015; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Xerri & Vassallo, 2016).

Ausnahmen dazu bilden die Definitionen von Genzlinger (1980), Holtwisch (1999), Teichmann (2011), Thaler (2012), oder Waas und Hamm (2011), die sich allerdings vorwiegend auf das Kriterium der Neuartigkeit sowie den Kompetenzbereich des kreativen Schreibens beziehen. Grundsätzlich wird Kreativität innerhalb der Didaktik des Englischen häufig in Zusammenhang mit bestimmten Aufgabenformaten angesprochen. Dazu zählen, wie bereits erwähnt, das kreative Schreiben (Harmer, 2013; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012; Timm, 2011), kreative Verfahren im Umgang mit Literatur (Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Holtwisch, 1999; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012) oder die kreative Wortschatzarbeit (Haß et al., 2020; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012), was sich ebenfalls innerhalb der Curricula widerspiegelt (Gruber & Költzsch, 2022). Kreativität befindet sich demnach zwar bereits in vielen unterschiedlichen Bereichen der Englischdidaktik, steht allerdings nur selten im Fokus der Literatur und wird noch seltener konkretisiert.

Selbst im Werk von Maley (2015) mit dem Titel *Creativity in the English Language Classroom* wird der Begriff nicht näher beschrieben, obgleich der Autor eine Begründung für diesen Mangel bereit hält. Er führt dies auf die natürliche Verbindung zwischen Kreativität und Sprachenlernen zurück (vgl. Bhatia & Ritchie, 2008; Chomsky, 2002; Moon, 2011; Winemiller, 2020) und versteht unter Kreativität

die Fähigkeit, eigenständig Äußerungen in der Fremdsprache zu produzieren. Damit bezieht er sich auf ein linguistisches Verständnis von Kreativität, beziehungsweise noch präziser auf ein produktiv-kreatives statt eines neuschaffend-kreativen Verständnisses. Weitere Forschungsmeinungen bekräftigen diese Auslegung von Kreativität und setzen die eigenständige Produktion fremdsprachlicher Äußerungen, die lediglich für die Lernenden selbst als neu gelten, in den Fokus (F. Ellis, 2017; R. Ellis, 2016; Graham et al., 2020; Hoffmann, 2020). Durch diese Gleichstellung mit selbstständiger fremdsprachlicher Produktion kommt Kreativität allerdings eine bedeutsame Rolle innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu, da es mit dem individuellen Lernfortschritt einhergeht. In diesem Zusammenhang ist speziell auf die Definition von Waas und Hamm (2011) zu verweisen. Auch sie definieren unter fremdsprachlicher Kreativität die Verwendung bereits bekannter sprachlicher Strukturen in neuen Kommunikationssituationen und setzen Kreativität mit der eigenständigen Sprachproduktion gleich. Als Beispiel führen sie an, dass Kinder die fremdsprachliche Struktur *I like* im Unterricht innerhalb des Themenbereichs *Shopping for fruit* gelernt haben, aber anschließend ebenso innerhalb des Satzes *I like your blue T-shirt* anwenden können. Laut den Autoren stellt dieser Transfer die kreative Leistung in dem fachlichen Kontext des Englischunterrichts dar (Waas & Hamm, 2011).

Nichtsdestotrotz wirkt sich das Fehlen einer universellen Kreativitätsdefinition im Englischunterricht auf die Transfer- und Bewertungsthematik aus. Aufgrund eines unklaren Verständnisses ist es im Bereich der Englischdidaktik bisher kaum möglich, die kreativen Leistungen der Lernenden hinsichtlich der Fremdsprache akkurat zu evaluieren, wodurch Kreativität seinen subjektiven Anschein beibehält. Daher lassen sich nur wenig konkrete Beispiele für Evaluations- und Bewertungsmethoden von Kreativität im Englischunterricht finden. Teichmann (2011) sowie Thaler (2012) sprechen zwar die Notwendigkeit einer Evaluation und Bewertung kreativen Arbeitens im Englischunterricht an, aber nennen keine expliziten Kriterien mit Hilfe derer eine solche Bewertung durchführbar ist. Thaler (2012) verweist stattdessen auf Holtwisch (1999) und seine Bewertungsmatrix, die sich auf kreative Klassenarbeiten bezieht. Holtwisch definiert diese als „produktorientierte [...] Klassenarbeiten mit kreativer Komponente“ (Holtwisch, 1999, S. 419) und nennt neben der Kreativität weitere Aspekte, wie den Umfang der Arbeit, der Aufgabenbezug, die gedankliche Auseinandersetzung, die Komposition, der Textformbezug, die Form oder die Sprache als Bewertungskriterien, weshalb Kreativität wiederum nur zusätzlicher Bestandteil und keinen Fokus der Evaluation darstellt. Der Autor argumentiert allerdings, dass sich Kreativität auch nicht gänzlich operationalisieren lasse, was gleichzeitig den Grund für den Mangel an vorhandenen Evaluationsmöglichkeiten darstelle. (Holtwisch, 1999)

Eine weitere Evaluationsform für kreative Sprachprodukte stammt von Mindt und Wagner (2007), die einen Beobachtungsbogen für sprachliche Kreativität in der Primarstufe entwickelt haben. Dabei beschreiben sie Kreativität, ähnlich zu Waas und Hamm (2011), als die Fähigkeit bekannte sprachliche Strukturen auf neue Anwendungsbereiche zu transferieren, und evaluieren diese

Leistungen nach ihrem Grad der Spontanität. Dadurch gelten Sprachprodukte, die von den Lernenden ohne Aufforderung produziert wurden, als kreativer, was erneut die Selbstständigkeit dieser Kreativitätsauffassung im Englischunterricht betont.

Abseits dieser beiden Evaluationsmöglichkeiten lassen sich zusätzlich didaktische Empfehlungen zur Evaluation kreativer Leistungen im Englischunterricht finden. Beispielsweise sind positive Aspekte hervorzuheben (Barucki, 2022; Holtwisch, 1999; Teichmann, 2011) und der Inhalt eines kreativen Sprachprodukts ist der sprachlichen Korrektheit vorzuziehen, um die Freude und Kreativität der Sprachproduktion nicht zu hemmen (Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Thaler, 2012). Daneben erscheint es ratsam, zwischen *normalen* und *kreativen* Fehlern zu unterscheiden (Böttger & Müller, 2020; Teichmann, 2011). Den Autoren zu Folge stellen solche *kreativen* Fehler eine Sprachleistung dar, die zwar von der Sprachnorm abweicht, aber gleichsam einen Lernfortschritt darstellt. Im Rahmen eines großangelegten Schulversuchs konnten solche *kreativen* Fehler bei Kindern in der Primarstufe beobachtet werden. Die Studienleiter (Böttger & Müller, 2020) bezeichneten diese Art der Fehler nicht als misslungene Antworten, sondern stattdessen als Hypothesenbildungen, da sie eine Zwischenform – eine Phase der *Interlanguage* – auf dem Weg zum korrekten Sprachgebrauch darstellen (vgl. Bernstein, 2020; Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Klippel & Doff, 2015; Nold, 2011; Thaler, 2012). Als weitere Empfehlung ist eine summative Evaluationsform zu nennen, die jedoch ebenso die Entwicklung des Lernprozesses berücksichtigt (Barucki, 2022; Teichmann, 2011), sowie die Transparenz der Evaluationskriterien, um einem subjektiven Eindruck von Kreativität entgegenzuwirken (Spiro, 2010; Teichmann, 2011).

Bezüglich der Transfer- und Bewertungsthematik innerhalb der Englischdidaktik lässt sich schließlich festhalten, dass es bis dato nur eine limitierte Anzahl an möglichen Evaluationsformaten für kreative Leistungen gibt, Kreativität dabei häufig nicht im Fokus steht und die Evaluationsformate auf keine allgemeingültige Definition von fremdsprachlicher Kreativität zurückzuführen sind. Daraus resultieren – ebenso wie in der Kreativitätsforschung – Konsequenzen hinsichtlich der Förderungsthematik, wodurch zu erklären ist, warum Kreativität eine untergeordnete Stellung in der Unterrichtspraxis einnimmt. Die Unklarheit und die daran geknüpften Missverständnisse hinsichtlich der Bedeutung von Kreativität führen letztlich dazu, dass Lehrende kreative Leistung im Englischunterricht nur schwerlich erkennen, fehlinterpretieren oder nicht objektiv evaluieren können. Dadurch kann Kreativität nur bedingt Hauptbestandteil des Englischunterrichts sein und bleibt weiter unsichtbar, obgleich Kreativität mit Blick auf ihre Relevanz für das Sprachenlernen sichtbar sein sollte.

1.1.2 Fragestellung, Zielsetzung und Abgrenzung

Das Forschungsfeld der Kreativität innerhalb der Didaktik des Englischen kombiniert durch die Erkenntnisse der allgemeinen Kreativitätsforschung, zeigt somit drei Desiderata auf:

- der Mangel einer fachspezifischen Definition von Kreativität,
- das Fehlen einer fachgerechten und praktikablen Evaluationsmöglichkeit
- sowie präzise Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte zur Förderung von Kreativität im Englischunterricht.

Im Rahmen der Kreativitätsforschung – speziell für den Bereich der Englischdidaktik – ist es deshalb bedeutsam, zuallererst eine greifbare Definition zu formulieren, die sich konkret auf den Englischunterricht bezieht. Wie bereits der Forschungsdiskurs zur Kreativität allgemein aufzeigen konnte, besitzt Kreativität einen solch komplexen Charakter, dass es sich lohnt, eine fach- und bereichsspezifische Definition von Kreativität herauszuarbeiten, um die Eigenheiten des jeweiligen Faches ausreichend zu berücksichtigen. Die fachliche Einschränkung ergibt sich dabei durch die Fokussierung auf den Englischunterricht. Die Auswahl der bereichsspezifischen Fokussierung fällt hingegen auf das kreative Produkt – und nicht die kreative Person, der kreative Prozess oder das kreative Umfeld (vgl. Rhodes, 1961) –, da Lehrkräfte innerhalb der Unterrichtspraxis verstärkt mit dem kreativen Produkt ihrer Lernenden in Kontakt treten (Cropley & Cropley, 2016) und kreative Produkte aufgrund ihrer sinnlichen Wahrnehmbarkeit (Pfab, 2019) das größtmögliche Potential für die Formulierung klarer Evaluationskriterien bieten. Zudem erscheint es hilfreich, sich aufgrund der weitreichenden Thematik auf einen speziellen Bereich des Englischunterrichts zu beziehen. Aufgrund der vielfachen Nennung von Kreativität im Zusammenhang mit dem kreativen Schreiben wird im Rahmen dieser Arbeit daher der Bereich der schriftlichen Produktion untersucht. Darüber hinaus fokussiert sich die Untersuchung auf den speziellen Bereich des frühen Fremdsprachenunterrichts. Dies liegt daran, dass Schreibprodukte aus dem Grundschulbereich zwei bedeutsame Vorteile bieten: Zum einen stellen sie eine sehr simple Form der schriftlichen Sprachproduktion dar, die eine kleinschrittige und detaillierte Analyse von Kreativität ermöglicht. Zum anderen stammen die Schreibprodukte von Lernenden, die das Schulsystem und dessen Leistungsdruck noch nicht langfristig durchlaufen und ihr kreatives Denken somit noch nicht allzu sehr an die häufige Regelkonformität des Bildungssystems angepasst haben (Barbot et al., 2016; Böttger & Sambanis, 2021; Claxton et al., 2005; Hui et al., 2019; Runco, 1999). Möchte man also Kreativität im schulischen Bereich nachweisen, erscheint es durchaus sinnvoll, an den Beginn des klassischen Unterrichts – die Primarstufe – vor Einsetzen jener Regelkonformität zurückzukehren.

Sobald eine fach- und bereichsspezifische Definition von Kreativität für die fremdsprachliche Schreibproduktion formuliert ist, lässt sich diese operationalisieren. Dadurch ist es möglich Kreativität, in die Evaluation schulischer Leistung mitaufzunehmen, deren Stellenwert zu erhöhen und sich der

Förderung kreativer Fähigkeiten im Bereich des Englischunterrichts ernsthaft anzunehmen. Wie Ergebnisse der allgemeinen Kreativitätsforschung zeigen konnten, fehlen allerdings eigens für den Unterrichtskontext entwickelte und insbesondere praktikable Lösungen, um die Evaluation in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

Aus der Schnittstelle all dieser Thematiken – vor allem jedoch aus dem Mangel einer Evaluationsform von kreativen Sprachprodukten im Englischunterricht – ergibt sich daraus die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Arbeit:

***Wie kann Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen
in der Primarstufe evaluiert werden?***

Die dazugehörige Hauptzielsetzung lautet: die Entwicklung eines Evaluationsschemas für Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe, um somit das Verständnis von Kreativität im Englischunterricht zu erhöhen und didaktische Implikationen für kreativitätsorientierten Englischunterricht darzubieten.

Allerdings kann diese Zielsetzung nur durch vorherige Teilziele erreicht werden. Hierzu zählt zu Beginn eine Begriffsklärung von Kreativität im Kontext des Fremdsprachenunterrichts und somit das Verfassen einer fach- und bereichsspezifischen Kreativitätsdefinition, die aus allgemeingültigen Kriterien besteht und die Erkenntnisse der Kreativitätsforschung sowie der Englischdidaktik miteinander vereint. Dieses gesicherte Verständnis von Kreativität ermöglicht anschließend die Operationalisierung der Definition, die zur Entwicklung einer Evaluationsmatrix für kreative Schreibleistungen im frühen Fremdsprachenunterricht von Nöten ist. Jene Kreativitätsdefinition, respektive die daraus entstandene Evaluationsmatrix, dient Lehrenden als Hilfestellung, um die Kreativität ihrer Lernenden im schriftlichen Sprachgebrauch zu identifizieren, adäquates Feedback zu geben und somit systematisch zu fördern. Zwar bestehen bereits vielerlei Kreativitätstests, jedoch sind diese, wie bereits besprochen, hoch divers und beziehen sich nur selten direkt auf die unterrichtliche Praxis beziehungsweise auf die Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts. Zudem bleibt Lehrkräften innerhalb des normalen beruflichen Alltags oftmals keine Zeit, zusätzliche Kreativitätstests um deren Willen durchzuführen. Demnach benötigen Lehrende vielmehr ein handliches Tool, welches die Kreativität der Lernenden auf effiziente und zielgerichtete Art und Weise evaluiert. Der Forschungsprozess umfasst deshalb zudem die Umwandlung der Evaluationsmatrix in eine digitale Anwendung sowie die mehrstufige Überprüfung und Überarbeitung des daraus entstehenden Evaluationsformats. Im Vordergrund des Tests steht insbesondere die Praktikabilität des Evaluationstools sowie die Objektivität, um dem subjektiven Anschein von Kreativität im Englischunterricht bestmöglich entgegenzuwirken. Darauf aufbauend können schließlich didaktische Implikationen für einen kreativitäts-

orientierten Englischunterricht der Primarstufe abgeleitet werden, die den Abschluss des empirischen Forschungsprozesses bilden. In Abbildung 3 sind die zugehörigen Ziele dieser Arbeit zusammengefasst.

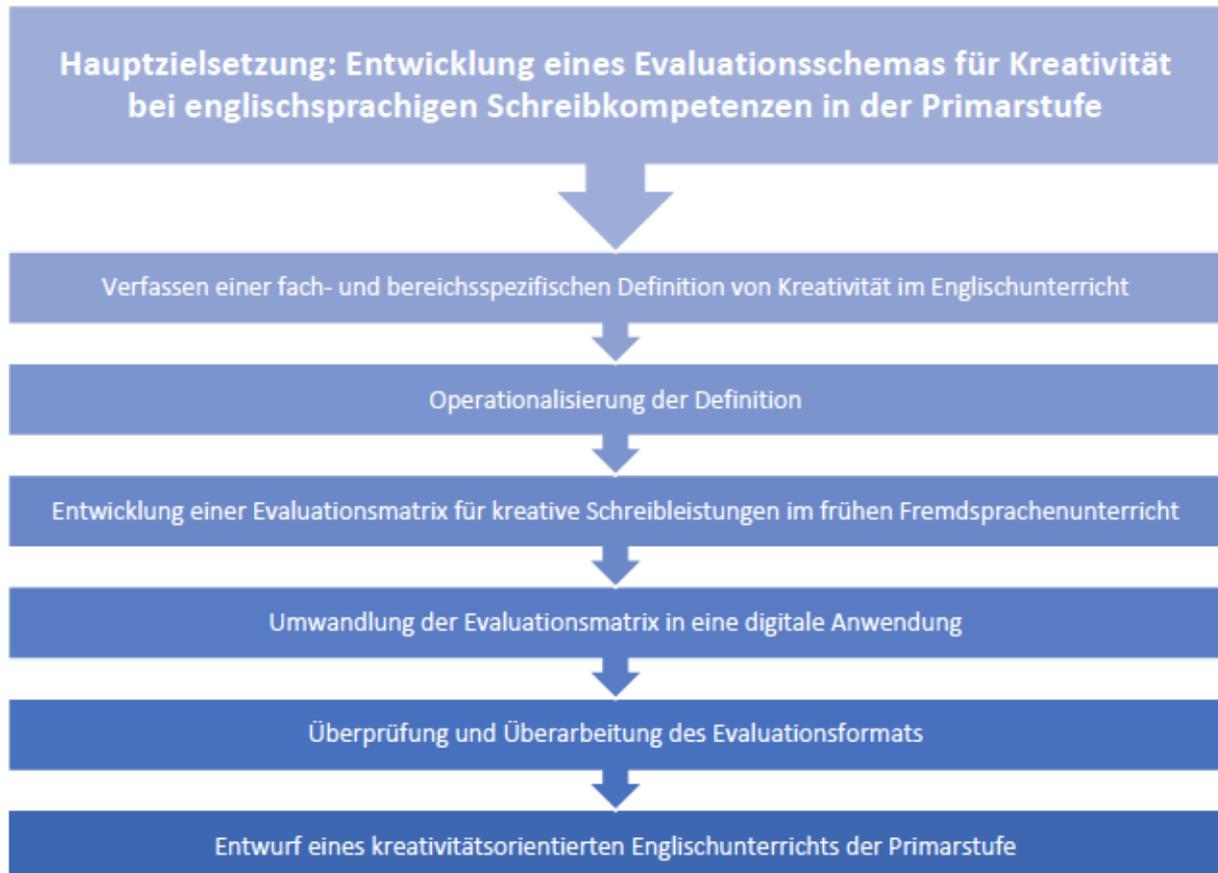


Abbildung 3: Übersicht der Ziele der vorliegenden Arbeit

1.1.3 Methodisches Vorgehen

Basierend auf den in Abbildung 3 genannten Zielen ergibt sich die methodische Herangehensweise aus einem organischen Entwicklungsprozess heraus. Da in der Planungsphase des empirischen Vorgehens im Jahr 2019 keine eindeutigen Evaluationsformate für kreative Schreibleistungen in frühen Englischunterricht existierten, stellt sich das Forschungsvorhaben als äußerst explorativ heraus. Eine dementsprechend anpassungsfähige Methodik erscheint daher als zielführend, weshalb der *Design-Based-Research*-Ansatz (T. Anderson & Shattuck, 2012; Easterday et al., 2014; Easterday et al., 2018; Prediger et al., 2015; Reinmann, 2005, 2017) verwendet wird. Dieser wird vorwiegend in der Bildungsforschung angewendet, um Lösungsansätze für Herausforderungen der Unterrichtspraxis zu entwickeln, zu überprüfen sowie zu optimieren. Da die vorliegende Arbeit ebenfalls das Ziel verfolgt, ein neuartiges Evaluationsformat zu entwerfen, um eine konkrete Verbesserung für den Unterrichtsalltag herbeizuführen, erscheint die Methode als angemessen.

In Anlehnung an die *Design-Based-Research-Modelle* nach Easterday et al. (2014) sowie McKenney & Reeves (2019) unterteilt sich der Forschungsprozess in vier Phasen. Die erste Phase umfasst dabei die Ausrichtung der Forschung und die Präzisierung des Forschungsinteresses. Im Anschluss daran erfolgt der Entwurf einer fach- und bereichsspezifischen Definition von Kreativität im Englischunterricht. Um die bestehenden Ergebnisse der Kreativitätsforschung mit dem Kenntnisstand der Englischdidaktik zu vereinen, wird hierzu eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016) durchgeführt, in der bereits existierende Definitionen von Kreativität (n=82) miteinander verglichen werden. Die verwendeten Quellen beziehen sich auf einen Großteil des Forschungszeitraums der modernen Kreativitätswissenschaft – 1962 bis 2020 – sowie auf die Definition von kreativen Produkten. Es erfolgt ein Vergleich der bestehenden Kreativitätsdefinitionen auf Basis ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede bis eine theoretische Sättigung (Strübing, 2014) erreicht wird. Nachfolgend werden die Kriterien der einzelnen Definitionen zusammengefasst und unter Abgleich mit den Eigenheiten des Fremdsprachenlernens in eine universelle Definition von Kreativität im Englischunterricht umgewandelt.

In der zweiten Phase wird die Definition daraufhin operationalisiert, um eine entsprechende Evaluationsmatrix zu erschaffen. Nach mehrfacher Überarbeitung, inklusive einer Expertenbefragung (n=4), können theoretische und praktische Unstimmigkeiten verhindert und die Zugehörigkeit der Evaluationsindikatoren mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Kreativität im Englischunterricht sichergestellt werden. Schlussendlich ergibt sich somit eine Evaluationsmatrix, die der eigens formulierten Definition von Kreativität im Englischunterricht zugeordnet werden kann und die Evaluation von Kreativität hinsichtlich schriftlicher Sprachprodukte ermöglicht.

Innerhalb der dritten Phase des Forschungsprozesses wird die Evaluationsmatrix in eine digitale Anwendung umgewandelt. Hierzu entsteht eine eigene Smartphone App, um die Praktikabilität für die Zielgruppe der Lehrkräfte zu erhöhen.

In der finalen und vierten Phase wird das Evaluationstool mit Hilfe eines mehrgliedrigen Testverfahrens überprüft. Hierzu werden reale Schreibprodukte aus dem Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – bilinguale Grundschule Englisch* (n=600) verwendet. Die Schriftdateien werden den Probanden innerhalb der jeweiligen Testschleifen vorgelegt, um sie mit Hilfe der Applikation auf Kreativität zu überprüfen. Mittels einer Usability-Studie (n=5) können zu Beginn qualitative Daten erhoben werden, die Aufschluss über die Funktionalität des Testsettings, die Verständlichkeit des Evaluationsprozesses sowie die Benutzerfreundlichkeit der digitalen Anwendung geben. Daraufhin kommt es zu einer ausführlichen Evaluationsstudie (n=74/n=55), die quantitative Daten bezüglich der Objektivität der Evaluationsmatrix erzeugt. Die Synthese und Auswertung beider Datensätze ermöglicht einerseits eine weitere Überarbeitung der Evaluationsmatrix sowie der digitalen Anwendung und andererseits eine weiterführende Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegen-

den Arbeit. Eine detaillierte Beschreibung der untergeordneten Forschungsfragen und des Aufbaus der einzelnen Phasen befindet sich in Kapitel 3.1 beziehungsweise 3.3.

1.1.4 Aufbau der Arbeit

Der gesamte Aufbau der Arbeit gliedert sich in acht Teile. Während der erste Teil einer Hinführung zum Forschungsgegenstand diene, beinhaltet der zweite und nachfolgende Teil eine theoretische Verortung des Forschungsfelds. Hierzu erfolgt eine Unterteilung in drei thematische Bereiche, die miteinander verbunden werden: Zu Beginn (Kapitel 2.1) wird Kreativität allgemein erläutert, bestehende Definitionen angeführt und unterschiedliche Betrachtungsweisen von Kreativität vorgestellt. Dies erfüllt insbesondere den Zweck, die Vielfältigkeit von Kreativität aufzuzeigen und darauf aufbauend die Bedeutung einer fach- und bereichsspezifischen Untersuchung darzulegen. Zudem erfolgt eine Ergänzung durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse, da sich der Thematik allein durch Beobachtung nicht ausreichend genähert werden kann. Evidenzbasierte Hinweise der Neurowissenschaft helfen deshalb, einerseits die Annahmen der Kreativitätsforschung zu belegen und sind andererseits aus didaktischer Sicht für die spätere Implementierung in der Unterrichtspraxis von Bedeutung. Daran anschließend werden die fachdidaktischen Definitionen von Kreativität beleuchtet sowie die didaktische Relevanz von Kreativität für das Fremdsprachenlernen anhand von drei aussagekräftigen Zusammenhängen verdeutlicht. Aufgrund der Spezifizierung des Forschungsgegenstands schließt sich daran eine theoretische Fundierung zur Schreibkompetenz innerhalb des frühen Fremdsprachenunterrichts (Kapitel 2.2) an. Dabei werden die erforderlichen Begrifflichkeiten definiert, die zugehörigen Prozesse veranschaulicht und die Sonderstellung der Schreibkompetenz in dieser speziellen Phase des Englischunterrichts betont. Der dritte Bereich dieses Teils vereint daraufhin die beiden vorherigen Themenfelder miteinander und fokussiert die Evaluationsmöglichkeiten von kreativen Schriftspracheleistungen im frühen Englischunterricht (Kapitel 2.3). Hierzu werden notwendige Vorüberlegungen behandelt, aber gleichsam bestehende Evaluationsmöglichkeiten für die englischsprachige Schreibkompetenz sowie für kreative Produkte zusammengeführt. Den Abschluss bildet eine Erörterung des Forschungsdesiderats, da dem bisherigen Erkenntnisstand zu Folge bislang keine angemessenen Evaluationsformate für kreative Schreibleistungen im Englischunterricht der Primarstufe vorliegen.

Der dritte Teil der Arbeit beschreibt das empirische Vorgehen. Darin werden die Forschungsfragen im Detail dargelegt (Kapitel 3.1), die verwendete Methode verortet (Kapitel 3.2) sowie das Design und Vorgehen umfassend erläutert (Kapitel 3.3). Eine Übersicht des gesamten Arbeitsprozesses sowie eine kritische Reflexion bilden den Abschluss dieses Teils (Kapitel 3.4). Der vierte und fünfte Teil bietet daraufhin eine Darstellung sowie eine Diskussion der Befunde, um die Ergebnisse von einer

deskriptiven auf eine interpretative Ebene zu bewegen. Daraus entspringt wiederum der sechste Teil der Arbeit, in dem ein Entwurf eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts für die Primarstufe vorgestellt wird. Im Sinne einer optimalen Kreativitätsförderung wird ein besonderer Fokus auf Unterrichtsprinzipien (Kapitel 6.1), mögliche Aufgabenformate (Kapitel 6.2) und praxisnahe Einsatzmöglichkeiten des Evaluationstools (Kapitel 6.3) gelegt. Im Rahmen des siebten Teils der Arbeit schließt die vorliegende Untersuchung mit einer Zusammenfassung aller Erkenntnisse, während der achte Teil weiterführende Perspektiven anbietet und das Forschungsfeld in Richtung künftige Forschungsfragen öffnet.

2. Theoretische Hinführung

2.1 Zusammenhang zwischen Kreativität und Englischunterricht

Das Interesse an Kreativität ist, wie in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, während der letzten Jahre innerhalb des schulischen Lehr- und Lernkontexts stark angewachsen. Dies zeigt sich unter anderem an staatlich geförderten Untersuchungen wie dem Bericht des *National Advisory Committee on Creative Cultural Education* (1999), an der Aufnahme von Kreativitätsmessungen in der aktuellen PISA-Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ab dem Jahr 2022 (Barbot et al., 2019; Bouchie, 2019; OECD, 2019) oder der Berücksichtigung von Kreativität in den aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2021). Selbst im Kontext des Sprachenlernens wurde 2009 das Jahr der Kreativität durch die europäische Kommission für Sprachen ausgerufen (Jones & Richards, 2016). Diese allgemeine Entwicklung ist nachvollziehbar, insofern die Vorteile von Kreativität in Betracht gezogen werden, denn Kreativität ermöglicht nicht nur die Entwicklung wertvoller Innovationen, sondern sorgt gleichzeitig für Lösungen aktueller Probleme und fördert somit Progression in Kultur und Gesellschaft. (vgl. Barbot et al., 2019; Snyder et al., 2019)

Im Kontrast zu den allgemeinen Vorteilen von Kreativität bestehen allerdings viele Mythen, die gleichsam innerhalb der Bildungslandschaft weitverbreitet sind. Dass diese Mythen Einfluss auf Überzeugungen besitzen, zeigen beispielsweise die Ergebnisse einer Studie von Benedek et al. (2021). Grundlegend resultieren diese Mythen aus unzureichenden Interpretationen oder der Vereinfachung komplexer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Zu solchen Mythen rund um Kreativität zählen die Vorstellungen, dass Kreativität nicht messbar sei oder ausschließlich durch Aktivierung der rechten Hirnhemisphäre ermöglicht werde. Für Kreativität im Englischunterricht – und gleichermaßen für andere Unterrichtsfächer – sind solche Irrglauben insofern problematisch, als dass sie reale Konsequenzen mit sich bringen. So kann beispielsweise der sogenannte *arts bias*, die Ansicht, dass Kreativität vorrangig mit bildnerischen Fächern verbunden sei, ein Übersehen von kreativen Leistungen in vielen weiteren relevanten Fachgebieten verursachen. Zusätzlich kann die Überzeugung, dass Kreativität angeboren und nicht trainierbar sei, dazu führen, Kreativität als zufällig zu verstehen und statt auf aktive, harte Arbeit lediglich auf Glück und Chance zu reduzieren. Dies führt schließlich zu einer geringen Wertschätzung kreativen Arbeitens und Schaffens. (Benedek et al., 2021)

Um solche Mythen zu entkräften und gleichzeitig den Fokus der vorliegenden Arbeit zu thematisieren, ist es von Bedeutung, diesen Mythen wissenschaftlich fundiert, evidenzbasiert und kritisch entgegen zu treten. Das folgende Kapitel stellt deshalb eine wissenschaftlich-fundierte Sichtweise auf Kreativität dar und geht auf bestehende Definitionen sowie deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten ein. Anschließend werden zusätzlich neuronale Grundlagen angesprochen, um

Erkenntnisse bildgebender Verfahren in der Hirnforschung und deren Auswirkungen auf das Erlernen einer Fremdsprache miteinzubeziehen. Daraufhin werden Definitionsversuche der Englischdidaktik besprochen. Aufgrund ihrer bedingten Prägnanz werden diese durch Anwendungsbeispiele sowie Ergebnisse der Bezugswissenschaften ergänzt, um abseits einer Definitionsdebatte aufzuzeigen, inwiefern Kreativität bereits Teil des Fachgebiets ist. Abschließend wird die didaktische Relevanz von Kreativität für den speziellen Bereich des Englischunterrichts und das Sprachenlernen behandelt, indem drei bedeutungsvolle Zusammenhänge zwischen Kreativität und Fremdsprachenlernen diskutiert werden.

2.1.1 Allgemeine Untersuchung von Kreativität

Bereits vor 40 Jahren beklagte Amabile (1982) einen Mangel an festgelegten Kriterien und das damit einhergehende Fehlen einer Definition von Kreativität. Gleichmaßen kritisieren Studien noch immer die Abwesenheit einer solchen allgemeingültigen Definition (Barbot, 2011; Beghetto, 2005; Cropley & Patston, 2019; Long, 2014; Simonton, 2012; Winemiller, 2020), während sich andere Arbeiten dieser Diskussion entziehen und auf einzelne Standarddefinitionen verweisen (Acar et al., 2017; Barbot et al., 2019; Patston et al., 2021; Runco & Jaeger, 2012). Eine Herausforderung, die also mit Kreativität einhergeht, besteht darin, dass oftmals keine konkrete Beschreibung, sondern nur ein implizites Verständnis davon besteht, was sich hinter dem Begriff verbirgt (Pugliese, 2010). Häufig wird daher auf Beispiele verwiesen anstatt auf klare Kriterien oder Merkmale.

Zugegebenermaßen lässt sich die Frage, was Kreativität ist, nicht leichtfertig beantworten, da es eine Vielzahl an unterschiedlichen Auslegungen gibt. Wie zuvor erwähnt, gingen Plucker et al. (2004) speziell dieser Problematik in Form einer Inhaltsanalyse nach und überprüften 90 wissenschaftliche Arbeiten auf Angabe einer Kreativitätsdefinition. Die Ergebnisse zeigten, dass lediglich 38% der Aufsätze und Studien eine explizite Definition darboten, während 41% nur eine implizite und 21% gar keine Definition nannten. Plucker et al. (2004) betrachten das Fehlen einer standardisierten und sorgfältig gestalteten Definition als Ursache für Fehlwahrnehmungen und Missverständnisse in Bezug auf Kreativität. Sie argumentieren weiter, dass dieser Mangel letztendlich zu einer stetigen Zersplitterung des Forschungsfelds anstatt zu einem tieferem Verständnis dessen führt (vgl. Benedek et al., 2021).

Angelehnt an das Prinzip der Inhaltsanalyse von Plucker et al. (2004) stellt das folgende Kapitel bestehende Kreativitätsdefinitionen gegenüber und prüft sie auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ziel ist es herauszufinden, ob die Annahme einer Standarddefinition (Plucker et al., 2004; Runco & Jaeger, 2012; Simonton, 2012) möglich ist und ein wissenschaftlich fundierter Konsens hinsichtlich Merkmalen und Kriterien von Kreativität besteht, der daraufhin für eine allgemein anerkannte

Definition im Englischunterricht verwendet werden kann. Vorab ist an dieser Stelle aber anzumerken, dass die hier aufgelisteten Definitionen von Kreativität nicht den Anspruch besitzen, alle existierenden Definitionen abzudecken. Stattdessen dienen sie dem Zweck, die Vielfalt der Definitionsversuche abzubilden und bestehende Verständnisse hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu analysieren, um so einen Einblick in die geläufigsten Definitionen von Kreativität sowie deren Potential und Einschränkungen zu bieten.

2.1.1.1 Bestehende Definitionen des Kreativitätsbegriffs

Um die Vielzahl an Definition zu vergleichen, erscheint es sinnvoll, die Entwicklung und Veränderung der Definitionen aus chronologischer Perspektive zu betrachten. Dies ermöglicht ein aktuelles Verständnis von Kreativität, basierend auf deren historischen Wurzeln und Entwicklungen (Glăveanu & J.C. Kaufman, 2019).

Grundsätzlich lässt sich der historische Hintergrund der Kreativitätsforschung in zwei Phasen einteilen: vor und nach Guilfords Ansprache auf dem Kongress der *American Psychological Association* im Jahre 1950. Als größter Unterschied zwischen diesen beiden Phasen gilt sowohl die verstärkte wissenschaftliche Perspektive, mit der Kreativität fortan untersucht wurde, als auch die Annäherung an gemeinsame Begrifflichkeiten. (Glăveanu & J.C. Kaufman, 2019; Pugliese, 2010)

Für die Phase vor Guilfords Rede ist es wichtig anzumerken, dass diese bis hin zur Antike und dem lateinischen Ursprung des Worts *create* zurückführt, was so viel wie erschaffen oder erzeugen bedeutet (Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, o.J.). Jedoch stand dabei nicht das Individuum im Mittelpunkt des kreativen Schaffens. Stattdessen war diese Fähigkeit verstärkt den Göttern beziehungsweise einem Gott anzurechnen. Dieses Denken wandelte sich im Laufe der Zeit. Im Rahmen der Renaissance und Aufklärung wurde der Mensch mehr und mehr zum selbstständigen Akteur des kreativen Prozesses. Allerdings vermag diese historische Verankerung der Kreativität zum Teil den heutigen Glauben an ein kreatives Genie zu erklären. (Glăveanu & J.C. Kaufman, 2019; Kamylyis & Valtanen, 2010; Pugliese, 2010)

Der historische Startpunkt der modernen Kreativitätsforschung befindet sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts und ist durch jene Ansprache Guilfords in der Psychologie geprägt (Blamires & Peterson, 2014; Nett, 2019; Pugliese, 2010). In seiner Rede machte Guilford (1950) auf die Achtlosigkeit innerhalb der Kreativitätsforschung aufmerksam und forderte einen Zuwachs an Forschungsarbeiten. Er definierte Kreativität zudem als „the abilities that are most characteristic of creative people“ (Guilford, 1950, S. 444) und argumentierte, dass sich diese kreativen Charaktereigenschaften in Tätigkeiten wie Erfinden, Gestalten, Zusammensetzen oder Planen äußern. Menschen, die also jenes Verhalten aufweisen, können als kreativ bezeichnet werden. Außerdem betonte er die Relevanz des

divergenten Denkens hinsichtlich der Kreativität, welche die Entwicklung von Kreativitätsforschung sowie -testung nachhaltig veränderte. 16 Jahre später unterteilte er Kreativität in kreatives Potential und kreative Performanz (Guilford, 1966). Unter ersterem verstand er wie bereits 1950 die kreativen Charaktereigenschaften und unter kreativer Performanz das, was ein Individuum produziert. Somit differenzierte er Kreativität bereits damals in Eigenschaft und Leistung beziehungsweise das daraus entspringende Produkt.

Im Gegensatz zu Guilford beschäftigte sich sein Zeitgenosse Mednick (1962) verstärkt mit dem kreativen Prozess und verstand darunter:

The forming of associative elements into new combinations which either meet specified requirements or are in some way useful. The more mutually remote the elements of the new combination, the more creative the process or solution. (S. 221)

Somit unterschied er kreatives Denken von originellem Denken, indem er die Bedingung der Nützlichkeit (*useful*) einführte. Er behauptete, dass etwas nicht kreativ sei, wenn es lediglich originell, aber nicht auch zweckmäßig wäre. Jene Argumentation stützt eine weitere zeitgenössische Definition von Barron (1955), die ebenso die Praktikabilität einer neuen Idee betonte.

Aufbauend auf den Werken von Guilford und Mednick stellten Jackson und Messick (1965) Kriterien auf, um kreative Produkte zu beschreiben. Als erstes Merkmal nannten sie die Neuartigkeit (*novelty*) eines Produkts. Um diese Neuartigkeit zu bestimmen, muss das Produkt mit weiteren Produkten seiner Art verglichen werden, und es bedarf eines Standards, anhand dessen dieses Kriterium gemessen werden kann. Da aber ein Vergleich aller existierenden Produkte kaum möglich ist, ist die Neuartigkeit eines kreativen Produkts immer relativ zur Norm zu sehen statt in Relation zur Gesamtheit aller Produkte. Als zweites Merkmal nannten die Autoren Angemessenheit (*appropriateness*) (vgl. Barron, 1955; Mednick, 1962). Um dieses Kriterium zu erfüllen, muss ein kreatives Produkt für den jeweiligen Kontext Sinn ergeben. Zudem ist es von Bedeutung, dass die einzelnen Elemente, insofern das Produkt komplex ist, in Beziehung zueinander ebenfalls Sinn ergeben. Dieses Kriterium, so Jackson und Messick (1965), dient vor allem dem Zweck, absurde Ideen von kreativen Ideen zu unterscheiden. Als Maßeinheit, um kreative Ideen untereinander zu differenzieren, nennen die Autoren die Transformationskraft: Je nachdem wie stark eine Idee über konventionelle Zwänge hinausgeht, lässt sich deren Kreativität einschätzen. (Jackson & Messick, 1965)

Einige Jahre später definierte Torrance (1977), der Erfinder des *Torrance Test of Creative Thinking*, Kreativität als einen kreativen Prozess (vgl. Mednick, 1962). Diesen unterteilte er in die folgenden Schritte: Aufspüren von Problemen oder Informationslücken, Formen und Gestalten von Ideen oder Hypothesen, Testen und Überprüfen der Hypothesen und Verbreitung der Ergebnisse. Seiner Meinung nach werden mit Hilfe eines solchen Prozesses Merkmale vieler anderer Definition vereint, beispielsweise die Produktion von etwas Neuem oder Originellen oder der Kontrast zur

Konformität. Er fügte hinzu, dass Kreativität – bezogen auf ein Produkt – sich als Ergebnis eines solchen zuvor beschriebenen Prozesses äußert. (Torrance, 1974)

Auf jenes kreative Produkt bezieht sich Amabile (1982) in ihrer Definition. Sie argumentierte, dass eine produktzentrierte Definition die nützlichste für empirische Forschungszwecke sei, da die kreative Persönlichkeit sowie der kreative Denkprozess bislang ausschließlich anhand des Produkts gemessen werden könne. Allerdings führte sie fort, dass das wichtigste Merkmal eines kreativen Produkts die Subjektivität der Bewertungskriterien sei. Ihrer Meinung nach ist es unmöglich, finale und allgemeingültige Kriterien für kreative Produkte zu entwickeln, da nur durch eine subjektive Auswahl an Merkmalen und Kriterien jener subjektive Charakter von Kreativität miteinbezogen werden kann. Die Autorin erkannte zwar Merkmale wie Neuartigkeit und Zweckmäßigkeit der bisherigen Definitionen an, hielt diese aber mit Blick auf die spätere Bewertung von Kreativität für nur bedingt brauchbar. Sie formulierte stattdessen eine sogenannte einvernehmliche Kreativitätsdefinition (*consensual definition of creativity*), welche auf zwei Annahmen basiert: (1.) Es ist möglich Kreativität zu bewerten, insofern die Bewertung durch eine angemessene und kompetente Gruppe an Juroren erfolgt. (2.) Kreativität existiert in unterschiedlichen Stufen. (Amabile, 1982)

Trotz dieser Kritik von Amabile (1982) an den gängigen Definitionen von Kreativität setzte sich der Trend nach einer allgemeingültigen und universellen Kreativitätsdefinition im Laufe der Zeit fort. Cropley (1996) berief sich beispielsweise zu Ende des 20. Jahrhunderts erneut auf das – aus seiner Sicht – Kernkriterium von Kreativität: Neuartigkeit. Allerdings wählte er dafür in seiner Definition von Kreativität einen anderen Namen, da andernfalls nicht klar erkennbar sei, für wen und welchen Zweck ein kreatives Produkt neu sein müsse. Daher lautete seine Auslegung von Kreativität: „involving psychological processes that lead to the production of effective surprise“ (Cropley, 1996, S. 204). Er verwandelte Neuartigkeit somit in einen gelungenen Überraschungseffekt und legte den Fokus auf den Rezipienten. (Cropley, 1996)

Die *Creative Product Analysis Matrix* von Besemer und O’Quin (1999) beruft sich gleichermaßen auf das kreative Produkt und auf Neuartigkeit (*novelty*) als eines von drei Kernkriterien zur Bewertung von Kreativität. Als zwei weitere Kernkriterien der Definition nennt dieser Ansatz Lösungskraft (*resolution*) sowie Ausarbeitung und Synthese (*elaboration and synthesis*). Unter Neuartigkeit verstehen die Autoren – ähnlich den vorherigen Forschungsstimmen (Amabile, 1982; Cropley, 1996; Jackson & Messick, 1965; Mednick, 1962; Torrance, 1977) – wie andersartig Materialien, Prozesse, Konzepte oder Methoden sind, welche zur Entstehung eines Produktes führen. Das Kriterium der Lösungskraft beschreibt, wie gut ein Produkt funktioniert, und das dritte Merkmal, Ausarbeitung und Synthese, beinhaltet die stilistischen Komponenten des Endprodukts. (Besemer & O’Quin, 1999)

In der Enzyklopädie der Kreativität, die knapp vor dem Jahrtausendwechsel erschien, finden sich unter der Definition von Kreativität ebenfalls die Idee der Neuartigkeit sowie weitere Kriterien wie Relevanz und Effektivität (Cropley, 1999). Im gleichen Jahr erschien ein Bericht des *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* (1999) zum Thema Kreativität, Kultur und Bildung. Darin wurde Kreativität mittels vier Charakteristiken definiert: phantasievoll (*imaginatively*), zweckmäßig (*purposeful*), originell (*original*) und wertvoll (*of value*) (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), 1999).

Mit einem Zeitsprung von 15 Jahren wurden noch immer weitere Definitionen aufgeworfen. Csikszentmihalyi definierte den Begriff Kreativität zum Beispiel als „an idea or product that is original, valued and implemented“ (2014, S. 162). Allerdings monierte er ähnlich wie Jackson und Messick (1965), dass unklar bleibt, an welchen Standards diese Kriterien jeweils gemessen werden können.

Eine weitere Definition von Kreativität entwickelte Simonton (2012), die noch immer Zuspruch erhält (Acar et al., 2017; Bolden et al., 2020). In der Arbeit merkte der Autor an, dass seine Vorgänger bisher oftmals Zwei-Kriterien-Definitionen angeführt hätten. Deren zwei Merkmale benannte er als Neuartigkeit und Nützlichkeit. Als Ausnahme beschrieb er die Definition von Bolden aus dem Jahr 2004, die zusätzlich das Kriterium der Überraschung beinhaltet (vgl. Cropley, 1996). Da Simonton (2012) die große Varietät der Kreativitätsdefinitionen bemängelte, versuchte er selbst eine neue Herangehensweise zu wählen. Als Quelle seiner Definition verwendete er deshalb drei Kriterien des US-Patentamts für die Überprüfung neuer Innovationen: neu, nützlich und nicht-offensichtlich. Er stellte daraufhin fest, dass die zwei ersten Kriterien des Patentamts an die gängigen Merkmale der bestehenden Zwei-Kriterien-Definitionen erinnern. Das dritte Kriterium hingegen ähnelt der zuvor genannten Definition von Bolden (vgl. Cropley, 1996). Seine Definition lehnte er aufgrund der Übereinstimmung an die Kriterien des Patentamts an und benannte lediglich das dritte Kriterium auf überraschend (*surprising*) um, da die Bezeichnung nicht-offensichtlich seiner Meinung nach zu umständlich sei. Darüber hinaus ist an Simontons Definition bemerkenswert, dass er Kreativität nicht nur wie seine Vorgänger durch die besagten Kriterien beschreibt, sondern diese zueinander in Beziehung setzt. Seine Kreativitätsdefinition bildet eine Formel und lautet:

$$C_{\text{creativity}} = N_{\text{ovelty}} \cdot U_{\text{tility}} \cdot S_{\text{urprise}}$$

C steht darin für Kreativität (*creativity*), N für Neuartigkeit (*novelty*), U für Nützlichkeit (*utility*) und S für Erstaunen (*surprise*). Eine Idee ist somit maximal kreativ, wenn $C = 1$ gilt. Aufgrund der Multiplikation innerhalb der Formel ist garantiert, dass $C = 0$ gilt, insofern eines der Attribute überhaupt nicht erfüllt wird. Er begründet dies darin, dass eine Idee beispielsweise sehr nützlich sein könne, aber gleichzeitig äußerst offensichtlich. Somit gelte diese Idee nicht als kreativ, selbst wenn sie innerhalb des Kontexts von Nutzen erscheine. (Simonton, 2012)

Smith und Smith (2017b) gingen einer weiteren Idee nach, indem sie unter Kreativität „the process of coming up with good ideas“ (Smith & Smith, 2017b, S. 282) verstehen. Solche *guten* Ideen definieren sie als neue Konzepte, Lösungen oder Ansätze, die umzusetzen sind, und fokussierten erneut die Kriterien der Neuartigkeit und Nützlichkeit. In ihrem zugehörigen 1,5 Kriterien-Modell gewichteten sie allerdings das Kriterium der Neuartigkeit (1) doppelt so stark wie das der Nützlichkeit (0,5). Sie sind davon überzeugt, dass viele kreative Ideen verloren gehen, wenn sie zu stark anhand ihrer Umsetzungsmöglichkeiten beurteilt werden. Ihre Definition unterscheidet sich somit von vorherigen Definitionsversuchen anhand ihrer Gewichtung. Den Ansatz dafür entnahmen sie neusten neurologischen Testszenarien zur Kreativitätsforschung, da sich Experimente dort häufig auf die Entwicklung von kreativen Ideen beziehen, die keinerlei tatsächliche Anwendung in der Realität besitzen. Daraus schlossen die Autoren, dass die Essenz der Kreativität in der Neuartigkeit der Idee liegt. (vgl. Diedrich et al., 2018; Smith & Smith, 2017b)

Interessanterweise berichten Kaufman und Glăveanu (2019) in einer Kritik zu kreativen Theorien von einem angemessenen Konsens hinsichtlich der Definition von Kreativität (vgl. Runco & Jaeger, 2012; Winemiller, 2020). Diesen beschreiben sie als „it is something both new and task-appropriate“ (J.C. Kaufman & Glăveanu, 2019, S. 27) und beziehen sich in ihrer Arbeit auf Definitionen von Barron (1955), Hennessey & Amabile (2010) oder Simonton (2012). Zusätzlich beobachten sie den Zuwachs möglicher Zusatzkriterien wie beispielsweise Qualität, Ästhetik oder Authentizität.

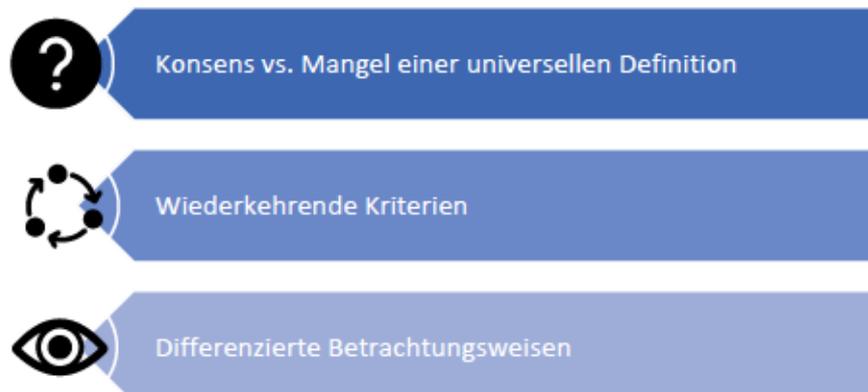


Abbildung 4: Schlussfolgerungen des Vergleichs der Definitionen

Schlussendlich ergeben sich aus dem Vergleich der obig beschriebenen Definitionen drei Folgerungen, die sich in Abbildung 4 wiederfinden. Erstens scheint es hinsichtlich der Frage nach einer universellen Definition von Kreativität zwei unterschiedliche Tendenzen zu geben. Während einerseits Konsens zu bestimmten Kriterien zu wachsen scheint (J.C. Kaufman & Glăveanu, 2019; Reiter-Palmon et al., 2019; Runco & Jaeger, 2012; Simonton, 2012), werden andererseits Zusatzkriterien und anderweitige Definitionen entwickelt. Diesen Punkt untermauern Treffinger et al. (2002), welche in vorangegangenen Arbeiten (Treffinger, 1996) über 100 Kreativitätsdefinitionen untersucht hatten (vgl. Plucker et al., 2004). Sie argumentieren, dass es eine Vielzahl an Kreativitätsdefinitionen gibt, von denen keine uni-

versell anerkannt sei. Sie fügen hinzu, dass diverse Experten zwar von einer Kreativität sprechen, aber nicht alle das Gleiche meinen, wie ebenfalls anhand der vorherigen Definitionen sichtbar wurde. (Treffinger et al., 2002)

Zweitens zeigt jene Diskussion, dass es trotzdem bestimmte Merkmale gibt, die sich in den vielzähligen Definitionen von Kreativität wiederfinden. Dieser Aspekt wird aufgrund seiner Relevanz im folgenden Kapitel näher ausgeführt.

Als dritte Folgerung ergibt sich, dass Kreativität unterschiedliche Betrachtungsweisen besitzt. Zum einen lässt sich der Begriff aus verschiedenen Fachgebieten, wie zum Beispiel der Psychologie, der Neurowissenschaft, der Pädagogik oder der Fachdidaktik, untersuchen. Dies erklärt zum Teil die Varietät an Kriterien, da Kreativität je nach Fachgebiet unterschiedliche Ausprägungen besitzt. Zum anderen lässt sich Kreativität bereichsspezifisch untersuchen, beispielsweise in Form der kreativen Person, des kreativen Produkts, des kreativen Prozesses oder des kreativen Umfelds. Dieser Aspekt wird aufgrund seiner Bedeutsamkeit für die vorliegende Forschungsarbeit ebenfalls im Anschluss (Kapitel 2.1.1.3) detailliert behandelt.

2.1.1.2 Allgemeine und wiederkehrende Kriterien von Kreativität

Hinsichtlich der Definitionen aus Kapitel 2.1.1.1 fällt auf, dass sich Merkmale innerhalb der Beschreibungen von Kreativität häufen und wiederholen. Hierzu zählt allen voran das Kriterium der *Neuartigkeit*. Bereits Mednick (1962) sprach von neuen Kombinationen bisherigen Wissens, aber auch viele andere führen das Prinzip der *Neuartigkeit* mit an (Amabile & Pillemer, 2012; Barron, 1955; Besemer & O'Quin, 1999; Corazza & Lubart, 2020; Cropley, 1999; Cropley & J.C. Kaufman, 2012; Csikszentmihalyi, 2014; Diedrich et al., 2018; Forthmann, 2019; Hennessey & Amabile, 2010; Jackson & Messick, 1965; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), 1999; Simonton, 2012; Torrance, 1977). In einigen Definitionen erhält dieses Kriterium sogar einen besonderen Stellenwert (Cropley, 1996) oder eine stärkere Gewichtung (Diedrich et al., 2018; Forthmann, 2019; Smith & Smith, 2017b).

Interessanterweise benennt Cropley (1996) das Kriterium auf *überraschend* um, um zu spezifizieren, dass das kreative Produkt den jeweiligen Betrachter durch seine Neuartigkeit überrascht (vgl. Besemer & O'Quin, 1999; Cropley, 1996; Simonton, 2012; Smith & Smith, 2017b). Gleichermäßen finden sich in weiteren Arbeiten zur Kreativität Definitionen, die nicht zwingend den Begriff der *Neuartigkeit* verwenden, aber sinnverwandte Begriffe nutzen. Die Arbeit von Leikin et al. (2020) verwendet beispielsweise neben der Bezeichnung *neu (new)* auch den Begriff *andersartig (different)*. Ihre Definition lautet daher: „the act of making something new and different from what others have made“ (Leikin et al., 2020, S. 310). Weitere Studien führen zusätzlich Kriterien wie *unkonventionell* (Hana &

Hacène, 2017), *unüblich* (Crockenberg, 1972; Ward & Cox, 1974), *einzigartig* (Beghetto, 2005; Crockenberg, 1972; Hana & Hacène, 2017; Lubart & Besançon, 2017) oder *unerwartet* (Crockenberg, 1972; Prayati, 2020) ein. Gerade diese Vielzahl an unterschiedlichen Begriffen, die gleichwohl Bedeutungsüberschneidungen aufweisen, macht es umso schwieriger, allgemeingültige Kriterien für Kreativität zu entdecken und festzuhalten. Im direkten Vergleich und supprimiert auf ihren Sinngehalt, ist aber schnell festzustellen, dass sie sich grundsätzlich mit dem Begriff der *Neuartigkeit* decken und ihm zuzuordnen sind.

Gleiches gilt für ein zweites wiederkehrendes Kriterium: *Angemessenheit*. Dieses Kriterium zählt seit Beginn der modernen Kreativitätsforschung zu den wichtigsten Kriterien (Jackson & Messick, 1965) und wird immer wieder verwendet (Barbot, 2011; Barbot et al., 2016; Beghetto & J.C. Kaufman, 2014; Bolden et al., 2020; Caroff & Besançon, 2008; Forthmann, 2019; Hana & Hacène, 2017; J.C. Kaufman & Beghetto, 2013; Kharkhurin, 2014; Long, 2014; Prayati, 2020; Starko, 2010). Hinzukommen in diesem Fall Synonyme wie *anpassungsfähig* (Prayati, 2020; Simonton, 2012), *relevant* (Cropley & Cropley, 2010; Cropley & J.C. Kaufman, 2012), *logisch* oder *verständlich* (Besemer & O'Quin, 1999). Die Bedeutungen all jener Begriffe lassen sich erneut auf den Sinngehalt des vorherrschenden Kriteriums *Angemessenheit* beziehen, da sie alle beschreiben, ob eine Idee oder ein Produkt für einen entsprechenden Kontext entworfen wurde und zu diesem passt.

Das dritte wiederkehrende Kriterium lässt sich am besten durch das Adjektiv *wertvoll* betiteln. Zum Teil wird dieses Kriterium mit dem zweiten Aspekt *Angemessenheit* zusammen gezählt (Glăveanu & J.C. Kaufman, 2019; Simonton, 2012; Smith & Smith, 2017b). Allerdings umfasst es eine weitere Gruppe an Merkmalen bestehender Definitionen und grenzt sich durch eben diese Unterbegriffe von den beiden anderen wiederkehrenden Kriterien ab. In einigen Arbeiten zur Kreativität findet sich das Kriterium *wertvoll* unter der gleichnamigen Bezeichnung wieder (Ahmadi & Besançon, 2017; Besemer & O'Quin, 1999; Blamires & Peterson, 2014; Bolden et al., 2020; Hana & Hacène, 2017; Hennessey & Amabile, 2010; Kühn et al., 2014; Lubart & Besançon, 2017; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), 1999; Smith & Smith, 2017b). In anderen Forschungsarbeiten wird es als *nützlich* oder *effektiv* benannt, was jedoch ebenfalls zur Kategorie *wertvoll* zählt, da ein erhöhter Nutzen einen gewissen Wert widerspiegelt (Beghetto, 2005; Beghetto & J.C. Kaufman, 2014; Besemer & O'Quin, 1999; Corazza & Lubart, 2020; Cropley & J.C. Kaufman, 2012; Diedrich et al., 2018; Dijk et al., 2019; Hana & Hacène, 2017; Kharkhurin, 2015; Leikin et al., 2020; Lubart & Besançon, 2017; Mednick, 1962; Mumford, 2003; Pipes, 2019; Plucker et al., 2004; Prayati, 2020; Smith & Smith, 2017b; Sorrentino, 2019). Weitere ähnliche Begriffe sind *gut* (Crockenberg, 1972), *detailliert* (Sanz de Acedo Lizarraga & Sanz de Acedo Baquedano, 2013), *ästhetisch* (Kharkhurin, 2014, 2015), *elegant* (Besemer & O'Quin, 1999; Cropley & Cropley, 2010; Cropley & J.C. Kaufman, 2012) oder *interessant* (Long, 2014). Überdies spiegeln Begriffe wie *ausführlich* (Besemer & O'Quin, 1999; Leikin, 2013; Sanz de Acedo

Lizarraga & Sanz de Acedo Baquedano, 2013) oder *komplex* (Lucas et al., 2013) einen gewissen Wert wider, da sie ähnlich wie das Merkmal *detailliert* auf die Vielschichtigkeit einer kreativen Idee hinweisen. Weitere Kriterien wie *fantasievoll* (Blamires & Peterson, 2014; Hana & Hacène, 2017; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), 1999; Ward & Cox, 1974), *intelligent* (Hana & Hacène, 2017) oder *clever* (Long, 2014; Ward & Cox, 1974) zählen ebenso zu dieser Gruppe, da auch sie zu einer gewissen Wertigkeit der kreativen Lösung beitragen.

Anhand dieser drei wiederkehrenden Kriterien von Kreativität – *neu*, *passend* und *wertvoll* – lassen sich zwei Befunde ausmachen. Zum einen wird ersichtlich, weshalb es scheinbar noch keine universelle Kreativitätsdefinition gibt. Wie anhand der einzelnen Merkmale gezeigt, lässt sich eine Definition mit gleichem Wortlaut kaum finden und doch drücken die einzelnen Definitionen sinngemäß Ähnliches aus. Es scheint daher, als ob die Forschungslandschaft durch einen eigenständigen Drang Neues zu erschaffen, die Essenz der Kreativität übersieht statt sich auf allgemeine Kriterien zu einigen. Allerdings sorgt dieses Vorgehen verstärkt für Unklarheit statt Verständlichkeit.

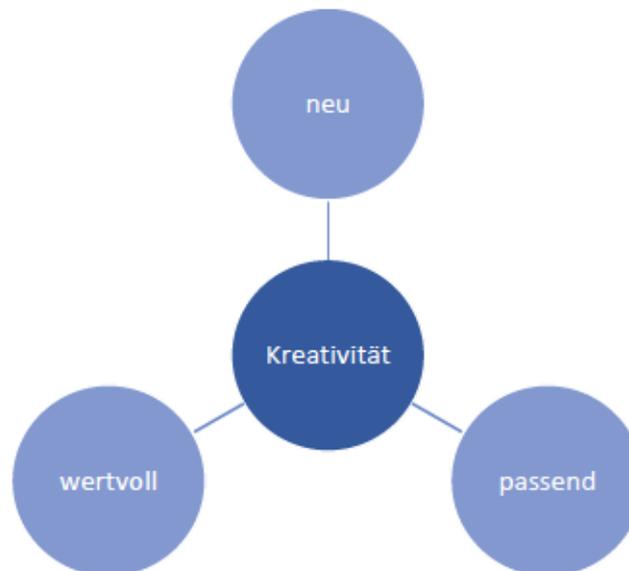


Abbildung 5: Wiederkehrende Kriterien von Kreativität

Zum anderen zeigt sich, dass aufgrund der Bedeutungsüberschneidung eine universelle Definition in Ansätzen zu existieren scheint. Eine solche allgemeingültige Definition wird durch eine Strukturierung der vielzähligen Begriffe mittels der drei Oberkategorien – *neu*, *wertvoll* und *passend* – deutlich, siehe Abbildung 5.

2.1.1.3 Differenzierte Betrachtungsweisen von Kreativität

Neben der Vielzahl an unterschiedlichen Kriterien gibt es ebenso zahlreiche Studien zu Kreativität, die aus unterschiedlichen Fachgebieten stammen. Dies liegt daran, dass Kreativität in diversen Bereichen der Gesellschaft und des alltäglichen Lebens eine wichtige Rolle spielt, diese verknüpft und somit einen

interdisziplinären und synthetisierenden Begriff darstellt. Seit dem Beginn der Kreativitätsforschung haben sich unterschiedlichste Interessen dieser Fachgebiete entwickelt, welche Kreativität wiederum, basierend auf ihren Eigenheiten, unterschiedlich definieren (Carter, 2016; Winemiller, 2020). So schreibt Carter (2016), dass die Einschätzung davon, was kreativ sei, nie universell zu lösen ist, sondern nur mit Hilfe von Kriterien eines bestimmten Tätigkeitsfeldes oder Bereichs. Das hängt damit zusammen, dass Kreativität nie in einem Vakuum entsteht und das Fachgebiet im Fokus der Definitionssuche stehen müsse (Carter, 2016; vgl. Snyder et al., 2019). In einer Inhaltsanalyse beklagen Wehner et al. (1991) abermals eine Komplikation hinsichtlich des Kreativitätsbegriffs und führen dies gleichermaßen auf die Vielzahl der kontrastierenden Fachgebiete und deren fachspezifische Eigenheiten zurück.

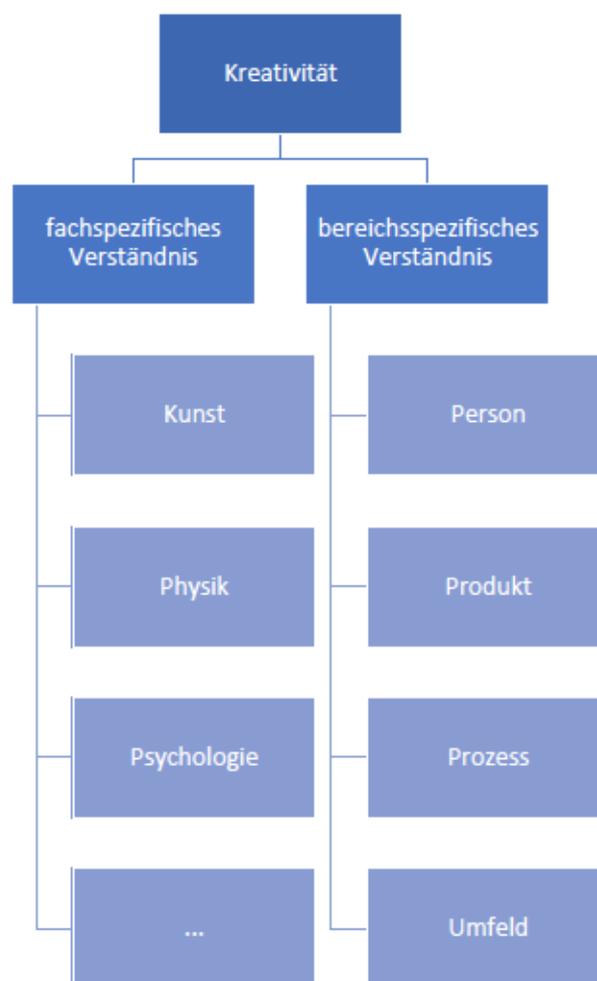


Abbildung 6: Unterschiedliche Betrachtungsweisen von Kreativität

Zusätzlich besitzt Kreativität nicht nur fachspezifische Ausprägungen, sondern lässt sich desgleichen bereichsspezifisch unterteilen, siehe Abbildung 6. Hierbei lassen sich vier Bereiche von Kreativität aufzeigen, denen gewisse Merkmale zuzuordnen sind. Erneut ist an dieser Stelle anzumerken, dass die nachfolgenden Erkenntnisse dem allgemeinen Überblick dienen und keinen Anspruch auf Vollständigkeit besitzen. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit und insbesondere im Rahmen des

Forschungsbereichs der Kreativität aufgrund der Vielzahl an Theorien und Modellen nicht umsetzbar. Stattdessen liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Anwendung der Erkenntnisse im schulischen Kontext, speziell der Didaktik des frühen Englischunterrichts, da Kreativität dort in Zusammenhang mit dem Erlernen einer Fremdsprache eine bedeutsame Rolle spielt, was nachfolgend vertieft erläutert wird.

Indessen werden nun die wichtigsten Forschungserkenntnisse hinsichtlich der Bereichsspezifität von Kreativität vorgestellt, um aufzuzeigen, welche Definitionen des Begriffs abhängig von der jeweiligen Betrachtungsweise existieren und welche Unterschiede, Gemeinsamkeiten sowie Verbindungen zwischen den einzelnen Bereichen bestehen. Dies dient vordergründig dazu – in Verbindung zu einem fachspezifischen Verständnis von Kreativität – zu erläutern, weshalb eine exakte Untersuchung des Phänomens mittels einer Spezialisierung auf einen Bereich als zielführend gilt.

Die Bereiche der Kreativität aus Abbildung 6 gehen auf das *4P-Modell der Kreativität (4Ps Model of Creativity)* von Rhodes (1961) zurück, siehe Abbildung 7. Unter dem Namen vereint der Forscher vier Bereiche der Kreativität: Person (*person*), Produkt (*product*), Prozess (*process*) und Panorama⁴ beziehungsweise Umfeld (*press*), die er anhand einer Analyse von mehr als 40 Kreativitätsdefinitionen entwickelte. Nachfolgend werden diese vier Bereiche genauer erläutert, um ein tiefergehendes Verständnis von Kreativität zu erhalten und eine geeignete Präzisierung für die vorliegende Arbeit vorzunehmen.

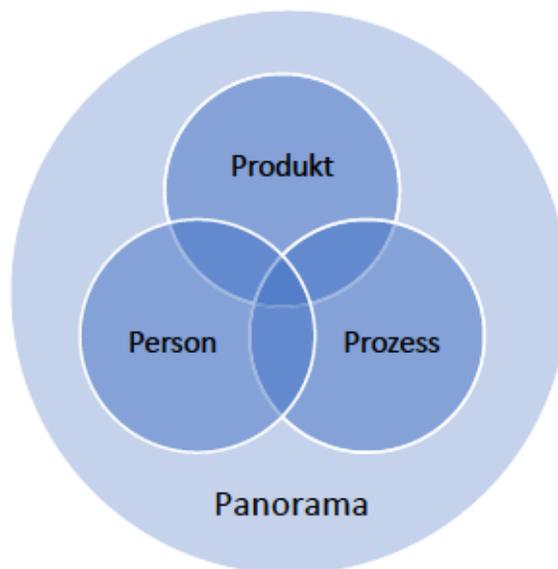


Abbildung 7: Die 4Ps der Kreativität nach Rhodes (1961)

⁴ Unter dem Begriff Panorama sind die exogenen Einflüsse zu verstehen, die sich im Kontrast zu den endogenen Prozessen auf die kreative Person und das kreative Produkt auswirken. Um den englischen Titel des Modells der 4Ps zu erklären, ist der Begriff Panorama abgedruckt, wobei der Begriff Umfeld – vor allem in deutscher Sprache – treffender erscheinen mag.

(1.) *Die kreative Person:* Der erste Bereich – die kreative Person – umfasst eine große Bandbreite inhaltlicher Forschungsergebnisse. Rhodes (1961) versteht darunter beispielsweise die individuelle Persönlichkeit, den Intellekt, das Temperament, Charaktereigenschaften, Wertesysteme oder persönliches Verhalten. Gleichzeitig gibt es innerhalb des Untersuchungsfelds zur kreativen Person Uneinigkeit, ob Kreativität eine Fähigkeit (Csikszentmihalyi, 2010; Pfab, 2019) oder ein Eigenschaftsgefüge beziehungsweise eine Synthese diverser Mechanismen ist (Amabile & Pillemer, 2012; Barbot et al., 2016; Feist, 2019; Glăveanu & J.C. Kaufman, 2019; Jacob, 2018; Kirchner & Peez, 2009).

Bezüglich der Suche nach einer Definition von Kreativität, ist anzumerken, dass sich dieses, von der Psychologie geprägte Forschungsfeld zur kreativen Person, hauptsächlich mit kreativen Persönlichkeitseigenschaften beschäftigt, statt mit einer eindeutigen Definition von Kreativität. Die vielen unterschiedlichen theoretischen Ansätze führen somit zu keiner eindeutigen und umfassenden Definition und erschweren hingegen das Messen und Evaluieren der kreativen Eigenschaften, obgleich sie helfen Kreativität besser zu verstehen. Jedoch gilt innerhalb dieses Forschungsfelds als anerkannt, dass jede Person grundsätzlich die Fähigkeit der Kreativität besitzt und trainieren kann (Amabile & Pillemer, 2012; Glăveanu & J.C. Kaufman, 2019; Pfab, 2019; Robinson & Aronica, 2013).

(2.) *Das kreative Produkt:* Innerhalb des Forschungsbereichs rund um das kreative Produkt ist man sich hingegen einig, dass das kreative Produkt im Gegensatz zur kreativen Person mittels feststehender Kriterien explizit charakterisiert werden kann, was sich anhand einiger Definitionen zeigt (Amabile, 1982; Beghetto, 2005; Besemer & Treffinger, 1981; Bolden et al., 2020; Cropley & J.C. Kaufman, 2012; Jackson & Messick, 1965; Mumford, 2003; Plucker et al., 2004; Ripke, 2005; Simonton, 2012). Amabile (1982) sprach sich deshalb, wie zuvor erwähnt, explizit für die Bedeutsamkeit einer produktzentrierten Definition von Kreativität für die empirische Forschung aus, da ihrer Meinung nach die kreative Person sowie der kreative Prozess anhand des Endprodukts gemessen werden können und die Untersuchung des kreativen Produkts Vorrang habe. Aktuelle Bewertungsformen von Kreativität folgen diesem Ansatz und legen ihre Evaluationskriterien auf die Untersuchung des kreativen Produkts hin aus (Cropley & J.C. Kaufman, 2012), was ebenfalls für den Bereich des Fremdsprachenlernens gilt (R. Ellis, 2016).

Jene Definitionen kreativer Produkte gehen grundlegend davon aus, dass sich ein kreatives Produkt von herkömmlichen Produkten unterscheidet. Diese Unterscheidung wird anhand von bestimmten Kriterien ersichtlich, welche innerhalb der Kreativitätsdefinitionen (Amabile, 1982; Beghetto, 2005; Bolden et al., 2020; Cropley & J.C. Kaufman, 2012; Jackson & Messick, 1965; Plucker et al., 2004) zwar explizit benannt werden, aber, vor allem mit Blick auf unterschiedliche Anwendungsfelder wie Technik oder Kunst, zahlreich sind. Nichtsdestotrotz gleichen die Kriterien den wiederkehrenden Merkmalen der Kreativitätsdefinitionen: neu, wertvoll und passend (Amabile, 1982;

Beghetto, 2005; Besemer & Treffinger, 1981; Bolden et al., 2020; Cropley & J.C. Kaufman, 2012; Jackson & Messick, 1965; Mumford, 2003; Plucker et al., 2004; Ripke, 2005; Simonton, 2012).

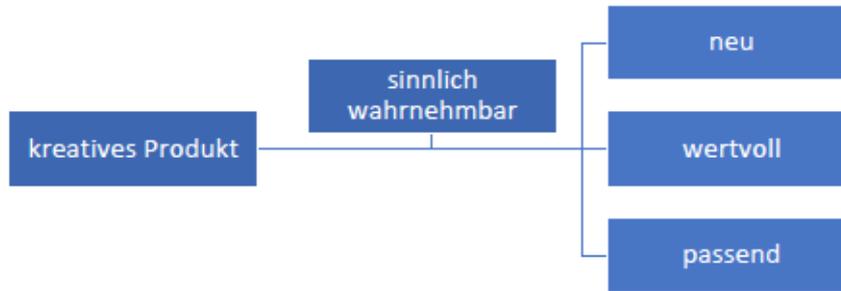


Abbildung 8: Kriterien des kreativen Produkts

Ferner besitzen die Definitionen des kreativen Produkts inklusive ihrer enthaltenen Merkmale eine Grundvoraussetzung, welche nicht explizit, sondern vielmehr implizit in allen Beschreibungen enthalten ist: ihre sinnliche Wahrnehmbarkeit (Pfab, 2019), denn durch die Umwandlung in ein kreatives Produkt wird eine kreative Idee erst in die Tat umgesetzt (Rhodes, 1961; Ripke, 2005). Somit lassen sich für das kreative Produkt, im Vergleich zur kreativen Person, feste Kriterien festlegen, die auf drei Merkmale sowie eine Grundvoraussetzung zurückzuführen sind, siehe Abbildung 8.

Zusätzlich können kreative Produkte nach unterschiedlichen Niveaustufen unterteilt werden (Csikszentmihalyi, 2010; Mumford & Gustafson, 1988; Pfab, 2019; Schuler & Görlich, 2007). Eine bekannte Aufteilung dessen stammt von Kaufman & Beghetto (2009). Unter dem Namen *Vier-C Modell der Kreativität (Four C Model of Creativity)* wird die bis dato anerkannte Dichotomie zwischen alltäglicher (*everyday*) und eminenten (*eminent*) Kreativität erweitert, siehe Tabelle 1.

Tabelle 1: Four-C Modell nach J.C. Kaufman & Beghetto (2009)

Stufe	mini-c	little-c	Pro-c	Big-C
Erklärung	Alltägliche Kreativität auf intrapersoneller Ebene	Alltägliche Kreativität auf interpersoneller Ebene	Professionelle Kreativität auf interpersoneller Ebene	Bahnbrechende Kreativität auf interpersoneller Ebene
Erfahrung	keine	ein gewisses Maß an Ausbildung	Bewusste Übung über längere Zeit	Mehr als 10 Jahre Erfahrung
Beispiel	Kind	Studierende	Künstler	Picasso

Die unterste Stufe des Modells, *mini-c*, definieren die Autoren als „novel and personally meaningful interpretation of experiences, actions, and events“ (J.C. Kaufman & Beghetto, 2009, S. 3). Sie beziehen sich dabei auf alltägliche kreative Leistungen, die lediglich für die jeweilige Person selbst als kreativ gelten (intrapersonell). Verwendet ein Kind ein Glas nicht zum Trinken, sondern als Vase für eine Blume, hat es eine kreative Lösung für das Bewässern einer Pflanze gefunden. Während Erwachsenen eine solche Lösung bereits bekannt ist, gilt sie für das Kind als kreativ, da ihm eine solche Verwendung

noch nicht bekannt war. Auf die zweite Stufe, *little-c*, setzen Kaufman & Beghetto (2009) eine Form der alltäglichen Kreativität, die nicht nur von einer Person selbst, sondern bereits von anderen (interpersonell) als kreativ anerkannt wird. Darauf aufbauend folgt *Pro-c* als dritte Stufe. Hierzu schreiben die Autoren: „*Pro-c* represents the developmental and effortful progression beyond *little-c* (but that has not yet attained *Big-C* status)” (J.C. Kaufman & Beghetto, 2009, S. 5). Obwohl diese Definition vage erscheint, bildet sie somit eine Übergangsstufe von alltäglicher Kreativität hin zur bahnbrechender Kreativität (*Big-C*), der letzten Stufe des Modells. Einerseits ist den beiden letzten Stufen gemeinsam, dass es sich um kreative Leistungen handelt, die nicht nur von einer großen Personengruppe als kreativ betrachtet werden, sondern ebenso von Experten und Expertinnen (*gatekeepers*) der jeweiligen Fachgebiete. Andererseits liegen beiden Stufen, *Pro-c* und *Big-C*, eine bewusste Übung innerhalb des jeweiligen Fachgebiets zugrunde, was die kreative Leistung überhaupt erst ermöglicht. Die beiden Stufen unterscheiden sich insofern, als dass das Ausmaß einer kreativen Leistung der letzten Stufe (*Big-C*) weitaus stärker ist und in den meisten Fällen über die Lebenszeit der kreativen Person hinausreicht. Durch diese Ausdifferenzierung der Niveaustufen entwickeln die Autoren die bis dato bestehende Dichotomie weiter und vertiefen das Verständnis von Kreativität. Überdies beschreiben die Niveaustufen ebenfalls die Endprodukte kreativer Leistungen tiefergehend und geben somit einen präziseren Einblick in die Gestalt kreativer Produkte.

Eine solche qualitative Einteilung ist jedoch aus mehrfacher Sicht kritisch zu betrachten. Zum einen verbindet sie Ruhm und Erfolg mit Kreativität, da die oberste Stufe (*Big-C*) des Modells nur durch hochrangige Leistung und Akzeptanz einer großen gesellschaftlichen Mehrheit verbunden ist (Runco, 2014). Zum anderen unterteilt sie kreative Produkte in unterschiedliche Stufen, die aber ähnlichen Prozessen unterliegen und sich wiederum ähneln (Runco, 2014). Dies zeigt sich daran, dass bahnbrechende wie individuell kreative Ideen gleichermaßen einem originellen Gedanken entspringen und ebenso ähnliche Phasen der Entstehung durchlaufen. Das folgende Beispiel verdeutlicht dies: obgleich ein Kind ähnlich lange und ausführlich an einem Bild zu zeichnen vermag wie eine erfahrene Künstlerin, wird dessen Gemälde wohl kaum die gleiche Anerkennung durch andere und somit die gleiche Niveaustufe wie das der Künstlerin erreichen. Hierbei zeichnet sich ab, inwiefern die Niveaustufen der Kreativität nicht allein mit der Qualität der kreativen Produkte, sondern stattdessen mit weiteren Variablen wie Übung und Anerkennung durch einen selbst oder durch andere verbunden sind. Entscheidend ist also, für wen ein kreatives Produkt als originell gilt und in welchem Maß dieses ausgeprägt ist. Zusammenfassend ist zu Ende dieses Abschnitts jedoch festzuhalten, dass das kreative Produkt den Vorteil expliziter Kriterien mit sich bringt, selbst wenn diese je nach Fachgebiet oder Qualitätsstufe nicht für jedes Produkt allgemeingültig sind.

(3.) *Der kreative Prozess:* Als weitere Betrachtungsweise von Kreativität ist der kreative Prozess zu nennen, der die kreativen Denkprozesse umfasst (Rhodes, 1961) und erklärt, wie eine kreative Person ein kreatives Produkt entwickelt. Allgemein ist darunter also der Weg zu einem kreativen Produkt zu verstehen. Der Prozess ist somit zweckorientiert, zielgerichtet sowie konstruktiv und führt eine neue und nützliche Veränderung herbei (Pfab, 2019).

Traditionellerweise wird der kreative Prozess durch eine Abfolge verschiedener Phasen im Verlauf der Zeit dargestellt. Als eines der wichtigsten Bezugsmodelle ist das von Wallas (2014) zu nennen, welches ursprünglich aus dem Jahr 1926 stammt. Dieses entstand durch die Untersuchung von erfinderischem Denken in Problemsituationen und bezog sich auf Wissenschaftler und Künstler. Der Autor formulierte anhand seiner Ergebnisse ein universell anwendbares Schema, siehe Abbildung 9, welches in vier Phasen differenziert ist: Vorbereitung, Inkubation, Illumination und Verifikation. Jene vier Abschnitte stehen in einem dynamischen Verhältnis zueinander, da sie miteinander agieren, ineinander übergehen und sogar parallel zueinander verlaufen können.



Abbildung 9: Phasenmodell des kreativen Prozesses nach Wallas (2014)

Um den kreativen Prozess zu erläutern, lohnt es sich, die einzelnen Phasen detaillierter zu beschreiben: In der Vorbereitungsphase wird einer Person ein zugrundeliegendes Problem bewusst. Um es zu lösen, werden Fragestellungen formuliert und notwendiges Wissen wird gesammelt, analysiert und strukturiert. Häufig treten jedoch innerhalb dieser Phase mentale Blockaden auf, die eine Lösungsfindung erschweren. Ein üblicher Ausweg daraus zeigt sich in Form der darauffolgenden Inkubationsphase. Hierbei kommt es zu einer unbewussten Weiterverarbeitung der Informationen, während sich die Person nicht mehr bewusst mit dem Problem befasst. Jene unbewusste Weiterverarbeitung führt aber letztlich zur Illuminationsphase, in der das „Aha“-Erlebnis, eine plötzliche Eingebung, erfolgt. Alle bisherigen Informationen lassen sich nun zusammenfügen und bilden eine neue Idee. In der letzten Phase, der Verifikation, wird dieser Einfall anschließend geprüft und weiter ausgearbeitet. (Wallas, 2014; vgl. Jacob, 2018; Nett, 2019)

Mit der Zunahme von Kreativitätsdefinitionen, die den kreativen Prozess mit der Lösungsfindung verknüpften (Beck, 2015; Csikszentmihalyi, 2014; Torrance, 1977), wurde das Modell von Wallas in die Kreativitätsforschung übertragen und es entstanden zahlreiche Nachfolgermodelle (Pfab, 2019).

Der Fokus dieses Untersuchungsfelds liegt also auf den der Kreativität zugrundeliegenden Denk- und Handlungsprozessen. Daher gibt es keine explizite, sondern lediglich eine implizite Definition von Kreativität, die gleichermaßen ambivalent ist. Während der kreative Prozess als Fähigkeit einer kreativen Person und als von dieser abhängig verstanden werden kann (subjektorientiert), ist es gleichzeitig möglich, ihn als Weg zum kreativen Produkt zu verstehen (produktorientiert). In beiden Fällen ist entscheidend, dass sich ein solch kreativer Prozess aus einzelnen Phasen zusammensetzt, um Kreatives zu erzeugen. Dadurch betont das Forschungsfeld „neben der Notwendigkeit einer kreativen Person und eines kreativen Produkts den operativen Charakter der Kreativität“ (Pfab, 2019, S. 44).

(4.) Das kreative Umfeld: Die letzte Komponente des *4P-Modells*, das kreative Panorama, steht für die äußeren Einflüsse der Umwelt auf die Person, das Produkt sowie deren zugrundeliegenden mentalen Prozesse (Rhodes, 1961). Wie zuvor erwähnt, kann als alternativer Begriff von einem kreativen Umfeld gesprochen werden. Des einfacheren Verständnisses wegen verwendet die vorliegende Arbeit fortan den Begriff Umfeld statt Panorama.

Bezüglich des kreativen Umfelds herrscht Einigkeit, dass Kreativität – in Form von Leistung, Fähigkeit, Produkt, Prozess etc. – keinesfalls für sich allein entsteht, sondern dauerhaft bestimmten Einflüssen unterliegt. Innerhalb dieses Forschungsbereichs wird Kreativität als multikausales Phänomen verstanden, welches sich aus einem „komplexen Beziehungsgefüge aus äußeren physischen Einflüssen, inneren biologischen Mechanismen, psychischen Operationen und sozialen Interaktionen“ (Pfab, 2019, S. 45) zusammensetzt. In Bezug auf jene Einflüsse der Kreativität gibt es erneut zahlreiche Modelle und bedingte Einigung auf allgemeine Einflussfaktoren (Amabile, 1983; Brodbeck, 2006; Csikszentmihalyi, 2014; Hentig, 2004; Klaus, 2013). Grundsätzlich lassen sich diese Faktoren aber in positive und negative sowie innere und äußere Faktoren unterscheiden. Während positive Faktoren kreative Leistungen fördern, hemmen negative Faktoren eben diese (Hentig, 2004). Innere Faktoren beschreiben Einflüsse innerhalb eines Subjekts und äußere Faktoren jene, die eine Person von außerhalb beeinträchtigen. Zu den inneren Faktoren zählen unter anderem Motivation oder Emotion, während zu den äußeren Faktoren das soziale Umfeld oder die wahrnehmbare Umwelt gehören. Der Faktor *Vorwissen* bildet einen Sonderfall, da er zwar dem handelnden Subjekt als innere Komponente zugeschrieben wird, aber gleichzeitig auf äußeren Einflüssen basiert. (Amabile, 1983; Böttger, 2016; Brodbeck, 2006; Csikszentmihalyi, 2009a; Klaus, 2013; Spitzer, 2003)

Im schulischen Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit ist bezüglich des kreativen Umfelds eine Studie hervorzuheben: In der Untersuchung von Ivcevic und Hoffmann (2021) zeigte sich, dass sich die eigene Einstellung der Lernenden zu Kreativität, die sich durch ihr Umfeld ergibt, auf ihr persönliches kreatives Verhalten auswirkt. Hierzu wurden Daten von über 400 Kindern und Jugendlichen gesammelt und analysiert. Die Autoren bestätigten die Annahme, dass die Motivation der

Lernenden, kreatives Verhalten darzubieten, von ihren individuellen Überzeugungen abhängen. In einer anderen Studie zeigte dies Auswirkungen auf die weitere akademische Entwicklung der Lernenden abseits des Kreativitätskontexts (Beghetto, 2006). Ähnliche Erkenntnisse gelten ebenso für die Rolle der Lehrkraft und deren Kreativität (R. C. Anderson et al., 2022). Bezogen auf das kreative Umfeld im Schulkontext resultiert daraus, dass eine Sensibilisierung und Unterstützung durch das kreative Umfeld notwendig sind, um die Kreativität der Lernenden und Lehrenden zu fördern. (R. C. Anderson et al., 2022; Beghetto, 2006; Ivcevic & Hoffmann, 2021; Karwowski, 2021)

Bezogen auf eine Definition von Kreativität formuliert das Forschungsfeld des kreativen Umfelds keine explizite Definition. Erneut lässt sich durch die Untersuchungen lediglich implizit auf Merkmale des kreativen Umfelds schließen. Allgemein anerkannt werden zwei Annahmen (vgl. Pfab, 2019):

- 1) Kreativität wird durch das entsprechende Umfeld gehemmt oder gefördert. Dabei bleibt unklar, ob sich durch eine Anpassung des Umfelds die kreativen Fähigkeiten einer Person oder die kreativen Eigenschaften eines Produkts verändern, da Kreativität selbst bislang nur über die abschließende Leistung in Form eines Produkts gemessen werden kann.
- 2) Die Referenzbedingungen und somit das Verständnis von Kreativität werden durch das kreative Umfeld zusätzlich um Person, Produkt und Prozess ergänzt.

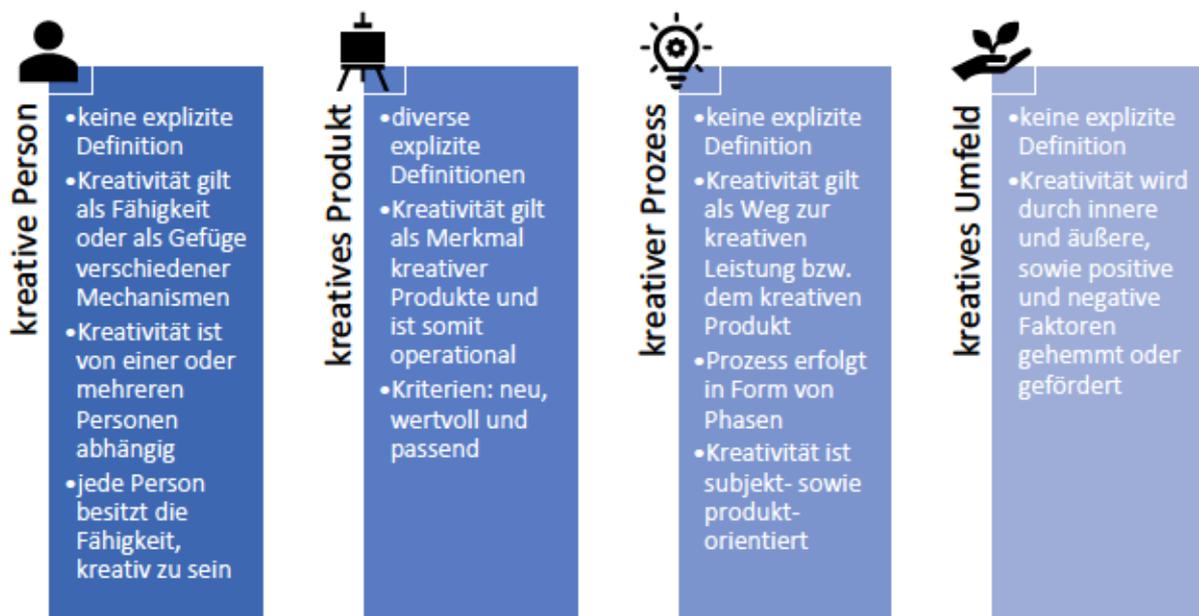


Abbildung 10: Bereichsspezifische Betrachtungsweisen von Kreativität

Zusammenfassend zeigt sich, dass Kreativität aus verschiedenen Bereichen besteht, die sich mittels des *4P-Modells* voneinander abgrenzen und identifizieren lassen. Durch ihre individuellen Fokussierungen ermöglichen die Bereiche ein tiefergehendes Verständnis von Kreativität. Aus diesem Grund dient das *4P-Modell* als Basis weiterer Untersuchungen und wurde im Laufe der Zeit vermehrt weiter-

entwickelt (Cropley & Cropley, 2010; Runco, 2003; Simonton, 1990). Ferner wird durch Veranschaulichung der vier bereichsspezifischen Erklärungsansätze von Kreativität erneut deutlich, dass Kreativität häufig nicht explizit definiert wird. Als Ausnahme gilt dabei der Bereich des kreativen Produkts, welcher vielzählige Definitionen aufweist und explizite Merkmale nennt. Die einzelnen Betrachtungsweisen inklusive ihrer jeweiligen Konklusionen sind in Abbildung 10 dargestellt.

Hinsichtlich des *4P-Modells* von Rhodes (1961) ist anzumerken, dass es einen rein deskriptiven Ansatz abbildet und die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Bereichen nicht untersucht. Im Gegensatz dazu betrachten Holm-Hadulla (2011) oder Wermke (1989) alle vier Bereiche – Person, Produkt, Prozess und Umfeld – als Einheit, mit einzelnen Teilen, die aber voneinander abhängig sind. Pfab (2019) betont diese Verknüpfung und schreibt: „Eine kreative Person gestaltet über den kreativen Prozess kreative Produkte in einer kreativen Situation“ (2019b, S. 17). Gemeinsam mit dem Wissen von diesen Verbindungen und anhand der breiten, differenzierten Forschungslandschaft zur Kreativität zeigt sich erneut, dass eine universelle Definition von Kreativität, die alle Bereiche von Kreativität sowie alle Fachgebiete ganzheitlich umfasst, nur bedingt formuliert werden kann. Umso wichtiger erscheint es, eine bereichs- sowie fachspezifische Definition von Kreativität zu formulieren und mit Hilfe dieser zu einem besseren Verständnis von Kreativität für den jeweiligen Anwendungsbereich beizutragen.

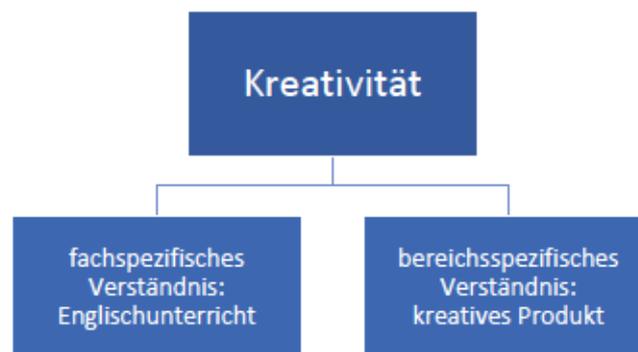


Abbildung 11: Fach- und bereichsspezifisches Verständnis von Kreativität

Da Lehrkräfte mit dem Produkt ihrer Lernenden direkt in Kontakt treten – in Form sprachlicher Äußerungen, schriftlicher Sprachprodukte oder gar künstlerischer Objekte – gilt das kreative Produkt als expliziter Vermittler von Kreativität im Unterrichtskontext (Cropley & Cropley, 2016). Cropley & Cropley (2016) zu Folge ist es Lehrkräften daher möglich, kreative Leistungen der Kinder und Jugendlichen zu evaluieren, sobald sie diese definieren können. Dies optimiert anschließend nicht nur das individuelle kreative Produkt der Lernenden, sondern aufgrund der angesprochenen Wechselwirkungen zwischen den Bereichen der Kreativität ebenfalls die kreative Persönlichkeit, den kreativen Prozess oder das kreative Umfeld. Aus den angeführten Gründen bezieht sich der Hauptteil der verbleibenden Arbeit deshalb auf das kreative Produkt. Zusätzlich ist es ratsam, wie zuvor

angesprochen, eine fachspezifische Definition von Kreativität zu verwenden, um entsprechende Kriterien für das jeweilige Fachgebiet festzulegen. Aufgrund der Thematik der vorliegenden Arbeit fokussieren sich die verbleibenden Kapitel daher nicht nur auf das kreative Produkt, sondern speziell auf das kreative Produkt innerhalb des Englischunterrichts, siehe Abbildung 11. Darauf basierend lassen sich dennoch Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht allgemein sowie für weitere Bereiche der Kreativität – wie Person, Prozess oder Umfeld – ableiten.

2.1.1.4 Neuronale Grundlagen der Kreativität

Abseits der Erkenntnisse der Kreativitätsforschung, die zuvor detailliert beschrieben wurden, werden die Resultate einer weiteren Disziplin innerhalb dieses Diskurses berücksichtigt: der Neurowissenschaft. Im Zuge der Entstehung einer neuen interdisziplinären Forschungsrichtung unter dem Namen *educational neurosciences*, bietet sich deren maßgeblicher Vorteil darin, didaktische Theorien, die bis dato auf hypothetischen Überlegungen, externen Beobachtungen, Befragungen oder Fallstudien beruhten, nun mit Hilfe bildgebender Verfahren der Neurowissenschaft auch evidenzbasiert zu belegen. Das Feld der *educational neurosciences* gibt dadurch neue und holistische Aufschlüsse über die neuronalen Vorgänge innerhalb des Gehirns im Vergleich zum bisherigen Blick von außen. (Böttger, 2020b)

Die Erkenntnisse dieses Abschnitts bilden somit eine weitere theoretische Grundlage, die nicht nur bestehende Resultate der Kreativitätsforschung (A. Abraham, 2013; Onarheim & Friis-Olivarius, 2013; Stevens & Zabelina, 2020; Wiggins & Bhattacharya, 2014) und der Englischdidaktik belegen, sondern insbesondere den Zusammenhang zwischen Kreativität und dem Erlernen einer Fremdsprache untermauern. In diesem Kontext gelten zwei Erkenntnisse der Neurowissenschaft als entscheidend, die als Basis für die weiterführende Argumentation der Arbeit nachfolgend erläutert werden.

Zum einen betrifft dies den Aufbau des Gehirns beziehungsweise das Konzept der Neuroplastizität. Unter Neuroplastizität ist die Fähigkeit des menschlichen Gehirns zu verstehen, einzelne Bereiche oder gesamte Hirnareale in Abhängigkeit von ihrer entsprechenden funktionalen Verwendung zu verändern. Daraus resultiert, dass das menschliche Gehirn in seinem Aufbau nicht statisch, sondern dynamisch, ist und das bis ins hohe Alter. Jede Erfahrung und jeder Wissenszuwachs beeinflussen diese Veränderung im Aufbau des Gehirns, da neue Verbindungen zwischen den Nervenzellen entwickelt, bereits bestehende gefestigt und verdichtet oder überflüssige Netzwerke abgebaut werden. So werden beispielsweise bestehende Nervenfasern im menschlichen Gehirn bei häufiger Verwendung mittels einer Myelinschicht, bestehend aus Fett und Proteinen, überzogen. Sie erhöht die Übertragungsgeschwindigkeit der elektrischen Impulse und somit der Informationen (Böttger, 2016). Eine solche Veränderung der Nervenbahnen äußert sich beispielsweise durch eine

Vergrößerung der weißen Substanz des menschlichen Gehirns. Lernen und Erinnern beruhen somit auf dem Prinzip der Neuroplastizität, auch kortikale Plastizität genannt, da insbesondere während dieser kognitiven Prozesse neue Informationen aufgenommen und verarbeitet werden oder Vorwissen abgerufen wird. (Stangl, 2021b)

Neuroplastizität besitzt jedoch nicht nur Auswirkungen auf den (fremdsprachlichen) Lernprozess (Böttger, 2016, 2022), sondern vermag ebenso zu erklären, weshalb Kreativität von jeder Person trainierbar ist, denn durch das Ausführen spezieller kognitiver Aufgaben verändern sich Aktivierung, Aufbau und Dichte unterschiedlicher Hirnbereiche, wie beispielweise des rechten Bereichs des Precuneus, einem Teil des medialen Hirnmantels (Fink et al., 2014). Zum Beispiel zeigte eine Studie von Fink et al. (2015), dass durch ein Trainingsprogramm, in dessen Ablauf kreative Denkprozesse in Form von divergierenden und verbalen Aufgabenformaten geübt wurde, sich nicht nur zugehörige Hirnareale veränderten (vgl. Takeuchi et al., 2010), sondern auch die entsprechende Performanz. In diesem individuellen Fall äußerte sich dies durch einen positiven Einfluss auf die verbale Ideenfindung (vgl. Fink et al., 2014).

Darüber hinaus zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der strukturellen Veränderung spezieller Hirnbereiche – unter anderem des Operculums, des Precuneus, des Gyrus Cinguli sowie des prämotorischen Kortex – und der Kreativität von Testprobanden (Arkin et al., 2019; Jauk et al., 2015; Jung et al., 2009; Zhu et al., 2016). Die Forschungsarbeit von Arkin et al. (2019) ergab eine Verbindung zwischen der kreativen Fähigkeit zur musikalischen Improvisation und dem Volumen der grauen Substanz innerhalb neuronaler Regionen, die zuvor mit Lernen und Gedächtnisbildung, Wahrnehmungskategorisierung und sensorischer Integration in Verbindung gebracht worden waren. Ebenso stellten Jauk und seine Teamkollegen (2015) fest, dass das Volumen der grauen Substanz im Precuneus, einem Teil des medialen Hirnmantels, mit der Originalität von Gedanken assoziiert werden konnte. In Ergänzung identifizierten Jung et al. (2009) einen Zusammenhang zwischen der kortikalen Dichte im menschlichen Gehirn und den Resultaten psychometrischer Kreativitätstests. Sie argumentierten weiter, dass einzelne Hirnregionen und deren Struktur mit kreativen Leistungen in Verbindung gebracht werden können und insbesondere die kognitive Kontrolle des Informationsflusses zwischen den Hirnregionen für das Verständnis kreativer Denkprozesse entscheidend sei (Jung et al., 2009). Anhand dieser Erkenntnisse lässt sich darstellen, inwiefern Neuroplastizität, beziehungsweise der dynamische Charakter des menschlichen Gehirns, zu erklären vermag, warum Kreativität von jedem Menschen trainiert werden kann und keine Fähigkeit ist, die nur bestimmten Personen zuteil wird.

Zum anderen lässt sich anhand neurowissenschaftlicher Erkenntnisse darlegen, dass kreative Ideen durch die Aktivierung und das Zusammenwirken unterschiedlicher neuronaler Bereiche und Netzwerke erzeugt werden (Beaty et al., 2018; Beaty & Kenett, 2021; Dietrich, 2004; Gonen-Yaacovi

et al., 2013; Jauk et al., 2012; Orwig et al., 2021; Wiggins & Bhattacharya, 2014). Diese Erkenntnis steht im Kontrast zu der üblichen Annahme, dass es eine Dominanz der Gehirnhälften gäbe, wobei die rechte Hemisphäre für das kreative und die linke für das logische Denken zuständig sei. Die Befunde zeigen hingegen, dass individuelle Hirnbereiche über beide Hirnhälften hinweg miteinander fungieren und diverse kognitive Prozesse verantworten (Gonen-Yaacovi et al., 2013). Einige dieser Prozesse sind insbesondere für Kreativität von Relevanz und werden vordergründig durch drei neuronale Netzwerke aktiviert.

Das erste dieser drei Netzwerke ist das exekutive Netzwerk, welches für vorausschauende, planende und vor allem konzentrationsreiche Aufgaben zuständig ist. Damit werden zielgerichtete Denkprozesse gesteuert. Gerade dann, wenn die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Tätigkeit gelenkt und alle Störfaktoren ausgeblendet werden, ist dieses Netzwerk aktiv. Zu seinen Hauptbestandteilen zählen der präfrontale Kortex sowie Teile des Scheitellappens. Für die Entwicklung kreativer Ideen ist dieses Netzwerk insofern relevant, als dass es für die konzentrationsreichen Phasen zu Beginn und zu Ende des kreativen Prozesses verantwortlich ist. Während anfangs eine hohe Konzentration notwendig ist, um ein Problem zu analysieren und relevante Informationen zu suchen, ist zu Ende hin erneut Konzentration gefordert, um mögliche Lösungsansätze zu evaluieren. Die Bestandteile des exekutiven Netzwerks sind also für die Analyse des Problems, die Strukturierung des Vorwissens sowie die Bewertung und Umsetzung der Ideen verantwortlich. (Beatty & Kenett, 2021; Menon, 2011)

Ein zweites Netzwerk, das ebenfalls an der Entwicklung kreativer Ideen beteiligt ist, ist das Saliennetzwerk. Es umfasst Bereiche des Scheitel- und Schläfenlappens. Es wird angenommen, dass dieses Netzwerk für die Vermittlung zwischen dem exekutiven Netzwerk und dem dritten Netzwerk, dem *Default Mode Network*, zuständig ist (Menon, 2011; Sridharan et al., 2008). Dies zeigt sich an dessen Kernaufgabe: der Sichtung und Identifikation relevanter Informationen. Werden kreative Ideen basierend auf Vorwissen und neuen Inspirationen entwickelt, ist das Saliennetzwerk für das Sichten der Ideen und die Auswahl einer erfolgsversprechenden Lösung zuständig. (Beatty & Kenett, 2021; Menon, 2011)

Das dritte Netzwerk, das *Default-Mode-Network* (DMN), wird während konzentrationsarmen Phasen aktiviert (Raichle et al., 2001). Im Rahmen von Forschungsarbeiten konnte gezeigt werden, dass dieses Netzwerk – bestehend aus Arealen des Frontal-, Parietal- und Temporallappens sowie des Gyrus cinguli (Costandi & Niehaus, 2015; Danckert & Merrifield, 2018; Havlík, 2017; Solé-Padullés et al., 2016) – eine äußerst hohe neuronale Aktivität in Phasen der kognitiven Entspannung, wie beim Spazieren oder schlichten Ausruhen (Immordino-Yang, 2016; Smallwood & Schooler, 2015; Sreenivas et al., 2012), aufweist und dies durchschnittlich 50% der Tageszeit einnimmt (Killingsworth & Gilbert, 2010). Zusätzlich findet währenddessen eine wichtige Verarbeitung selbst-referentieller Gedanken statt (Baird et al., 2012; Buckner et al., 2008; Davey et al., 2016; Dixon et al., 2017; Garrison et al.,

2015; Immordino-Yang et al., 2012; Kozasa et al., 2017; Taylor et al., 2013; Vatansever et al., 2015). Unter selbst-referentiellen Gedanken versteht man die kognitive Beschäftigung von bereits verarbeitetem Wissen durch das Ausblenden äußerer Stimuli. Dies führt wiederum zu einer Reihe an Vorteilen: Neben der Förderung von gesunder emotionaler Entwicklung (Immordino-Yang et al., 2012; Immordino-Yang, 2016) sowie der Begünstigung von Motivation und Leistung (Brackett et al., 2012; Medea et al., 2018; Smallwood & Schooler, 2015), wirkt sich diese Verarbeitung selbst-referentieller Gedanken auch positiv auf die Kreativität aus (Beaty & Kenett, 2021; Böttger & Költzsch, 2019; Immordino-Yang, 2016; Lacaux et al., 2021; Taruffi et al., 2017). Dies zeigt sich, wie zuvor erwähnt, an den sogenannten *Aha-Erlebnissen*, die scheinbar spontan während der Ausführung einer meist unabhängigen – oftmals konzentrationsarmen – Tätigkeit entstehen und die Kreativität befördern (Baird et al., 2012; Kounios & Beeman, 2014; Wieth & Zacks, 2011).

Unterstützt wird diese Annahme zusätzlich durch Elektroenzephalografie-Studien, die eine solch nach innen gerichtete Aufmerksamkeit mit kreativer Ideenfindung verbinden konnten (Fink & Benedek, 2014; Stevens & Zabelina, 2020). Anzuführen ist an dieser Stelle die Studie von Limb & Braun (2008), in der Jazz Pianisten innerhalb eines funktionelle Magnetresonanztomographie Scanners gebeten wurden, musikalische Improvisationen auf einem Keyboard zu spielen. Die Forschenden stellten fest, dass Hirnregionen des präfrontalen Kortex, die üblicherweise mit planender und vorausschauender Aktivität in Verbindung gebracht werden, deaktiviert wurden und Hirnbereiche, die freies Assoziieren und Improvisieren ermöglichten, aktiviert wurden (Limb & Braun, 2008). Zugleich beobachteten Lacaux et al. (2021), dass schon eine Zeitspanne von 15s innerhalb einer kognitiven Ruhephase kurz vor dem Einschlafen kreative Einsichten fördere. Beide Studien weisen darauf hin, dass während konzentrationsarmen Phasen bestimmte Hirnregionen aktiviert beziehungsweise andere deaktiviert werden und sich die Aufmerksamkeit nach innen richtet (Lacaux et al., 2021; Limb & Braun, 2008). Durch jene Aktivierung des DMN und die Verarbeitung selbst-referentieller Gedanken kann somit auf bereits bekanntes Wissen zurückgegriffen und kreative Einfälle erzeugt werden (Beaty & Kenett, 2021). Festzuhalten ist zusätzlich, dass Kreativität durch diese Verknüpfung mit dem DMN ebenso eng mit dem Gedächtnis verbunden ist und die Entwicklung kreativer Ideen auf dem Re-konstruieren bereits erlernten Wissens basiert. Gleiches spiegeln die Ergebnisse einer Studie von Beaty et al. (2018) wider, in der das Abrufen des episodischen Gedächtnisses sowie divergentes Denken ähnliche Hirnareale aktivierte. Die Autoren nahmen deshalb an, dass Gedächtnisprozesse an kreativen Denkprozessen beteiligt seien (vgl. Denervaud et al., 2021; Ramey & Zabelina, 2021).

Zusammenfassend ergeben die Erkenntnisse zu allen drei neuronalen Netzwerken zwei Dinge. Einerseits zeigt sich, dass die drei Netzwerke gemeinsam an der Entwicklung kreativer Einfälle beteiligt sind. Andererseits bietet eben jene Zusammenarbeit Evidenzen für den kreativen Prozess, der bereits mittels des Modells von Wallas (2014) erläutert wurde. Dies resultiert daraus, dass die drei Netzwerke

zwar allesamt für die Entwicklung kreativer Einfälle eine Rolle spielen, jedoch zu unterschiedlichen Zeitpunkten des kreativen Prozesses aktiv werden, siehe Abbildung 12.

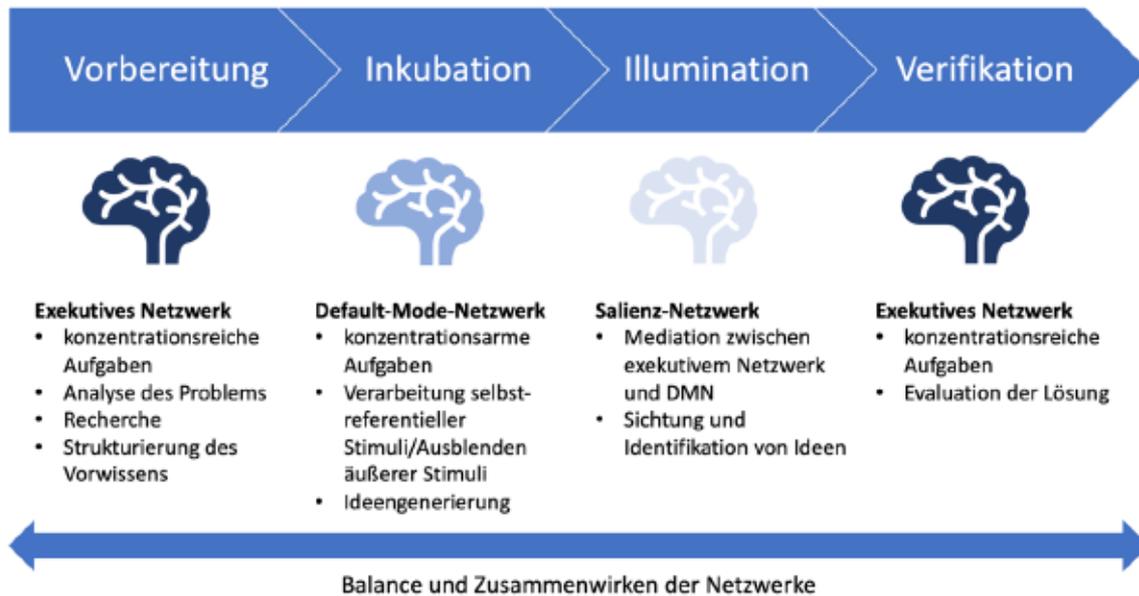


Abbildung 12: Beteiligung neuronaler Netzwerke am kreativen Prozess

Während beispielsweise das exekutive Netzwerk zu Beginn des kreativen Prozesses von Bedeutung ist, um ein Problem konzentriert zu bearbeiten und Vorwissen abzurufen sowie zu strukturieren, bedarf es das DMN, um bekanntes Wissen miteinander neu zu kombinieren und kreative Einfälle zu erzeugen. Daraufhin ist das Salienznetzwerk von Relevanz, da es eine Balance zwischen exekutivem Netzwerk und DMN beziehungsweise zwischen konzentrationsreichen und konzentrationsarmen Phasen bildet und gleichzeitig relevante Informationen identifiziert. Abschließend wird erneut das exekutive Netzwerk aktiviert, um Lösungsansätze zu überprüfen.

Daraus ergibt sich, dass gerade das Zusammenwirken aller drei Netzwerke entscheidend ist. Während Konzentration und das Ausblenden von Unnötigem für die Bearbeitung von kreativen Ideen notwendig sind, wirken sich freies Assoziieren und spontanes Denken ebenso auf die Ideengenerierung und das Entwickeln kreativer Einfälle aus (vgl. Beaty et al., 2014; Dietrich, 2004; Haier & Jung, 2008). Die neuronalen Netzwerke stellen somit keine Gegenspieler dar, die sich gegenseitig deaktivieren, sondern treten miteinander in Verbindung, um Kreatives zu entwickeln. Entscheidend für die Kreativität scheint in diesem Zusammenhang vordergründig die kognitive Kontrolle über einen flexiblen Wechsel zwischen den verschiedenen Netzwerken zu sein (Beaty et al., 2016; vgl. Kahneman, 2012).

Diese Verbindung der Netzwerke ist insbesondere während kreativer, kognitiver Prozesse erkennbar, wie eine Studie von Beaty et al. (2018) zeigt. Darin untersuchten die Autoren die funktionelle Konnektivität zwischen den drei Netzwerken bei ihren Probanden und glichen diese mit

deren Fähigkeit zum divergenten Denken ab. Ihre Ergebnisse ergaben, dass funktionelle Konnektivität der drei Netzwerke aussagekräftig bezüglich der Kreativität der Probanden war. Die Arbeit von Benedek & Fink (2019) unterstützt diese Annahme. Darin argumentieren die Autoren, dass kreative Denkprozesse erst durch das Zusammenspiel zwischen nach innen und nach außen gerichteter Aufmerksamkeit entsteht. In ihrer Argumentation sprechen sie sich für kreatives Schaffen durch zielgerichtete und bewusste Gedächtnisprozesse sowie durch eine anhaltende nach innen gerichtete Verarbeitung von Informationen aus, häufig auf unbewusste Art und Weise (Benedek & Fink, 2019).

Abschließend lässt sich festhalten, dass durch die evidenzbasierten Hinweise der Neurowissenschaft zwei Kreativitätsmythen (Benedek et al., 2021) entmystifiziert werden können. Einerseits konnte durch das Prinzip der Neuroplastizität belegt werden, dass Kreativität trainierbar ist und durch Übung verbessert werden kann. Andererseits bestätigt sich der kreative Prozess in seinen Grundzügen durch die Aktivierung von drei beteiligten Netzwerken und dem Aufbau auf Vorwissen. Daran wird deutlich, dass Kreativität kein mystisches Phänomen darstellt, sondern sich aus einem multiplen Zusammenspiel bekannter kognitiver Prozesse zusammensetzt, die untersucht werden können, und nicht nur einer Hirnhemisphäre zugeordnet werden kann. (Wiggins & Bhattacharya, 2014)

Die gesammelten Erkenntnisse dieses Kapitels dienen, wie zu Anfang erwähnt, als Erweiterung der theoretischen Basis bezüglich Kreativität. Darauf aufbauend lassen sich nachfolgend die Zusammenhänge zwischen Kreativität und dem Sprachenlernen evidenzbasiert erläutern, was der theoretischen Verortung der vorliegenden Arbeit dient.

2.1.2 Definitionen von Kreativität im Kontext der Englischdidaktik

Anschließend an die allgemeine Sicht auf Kreativität erscheint es zielführend, Kreativität fachspezifisch im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten. Ähnlich zur Abhandlung zuvor ist als erster Schritt zu untersuchen, was das Fachgebiet unter dem Begriff der Kreativität versteht. Vordergründig fällt für den Fall der Englischdidaktik auf, dass Kreativität eine hohe Anzahl an Nennungen aufweist, diese aber meist ohne (praxistaugliche) Ausführung einer expliziten Definition sowie nur bedingt basierend auf einem wissenschaftlichen Konsens aufzufinden sind, wie nachfolgend erläutert wird.

Beispielsweise zeigt sich ein solcher Mangel an expliziter, kreativitätsintegrierender Didaktik innerhalb der Fachliteratur der Didaktik des Englischen. Dort wird Kreativität zwar oft erwähnt, aber häufig nicht einheitlich sowie explizit definiert oder es mangelt an praktischen Umsetzungsvorschlägen (Bernstein, 2020; Bruschi & Caspari, 2011; Decke-Cornill & Küster, 2010; F. Ellis, 2017; Haager, 2019; Harmer, 2013; Haß et al., 2020; Jones & Richards, 2016; Karbe, 1993; Klippel, 2009; Klippel & Doff, 2015; Kolb & Schocker-von Ditzfurth, 2021; Nold, 2011; Pauels, 2011; Thee, 2006; Xerri & Vassallo, 2016).

Selbst innerhalb des Werkes von Maley (2015) mit dem Titel *Creativity in the English Language Classroom* geht der Autor auf Teilaspekte der allgemeinen Sicht auf Kreativität ein, nennt aber keine explizite Definition für den Fremdsprachenunterricht. Stattdessen argumentiert er, dass Kreativität ein inhärenter Aspekt von Sprachproduktion allgemein sei (vgl. Bhatia & Ritchie, 2008; Moon, 2011; Winemiller, 2020), da die Fähigkeit, neue Äußerungen in der Fremdsprache zu formulieren, bereits als kreative Leistung bezeichnet werden könne (Maley, 2015). Dadurch gelte linguistische Kreativität – als Lernfortschritt in Form einer Weiterentwicklung sprachlicher Fertigkeiten – als selbstverständlich und werde nur selten definiert. Bezüglich seines Verständnisses von linguistischer Kreativität als essentieller Bestandteil des Sprachenlernens, folgt der Autor der Argumentation Chomskys (2002), der unter linguistischer Kreativität die Fähigkeit versteht, mittels einer endlichen Anzahl an sprachlichen Regeln eine unendliche Anzahl an neuen sprachlichen Äußerungen zu produzieren (Bhatia & Ritchie, 2008; Hofweber & Graham, 2018; Jones, 2020; Kachru, 2012; Winemiller, 2020). Linguistische Kreativität ist demnach nicht die Reproduktion von Sprache, sondern die selbstständige Produktion beziehungsweise die Umgestaltung und Neukontextualisierung von sprachlichen und kulturellen Ressourcen (F. Ellis, 2017; Swann & Maybin, 2007). Laut Kachru (2012) ist entscheidend, dass diese neuen Sprachproduktionen innerhalb des soziokulturellen Kontexts Sinn ergeben. Dadurch scheint es, als ob linguistische Kreativität – zumindest in ihrer produktiv-kreativen Variante – mittels ähnlicher Kriterien wie allgemeine Kreativität (siehe Kapitel 2.1.1.2) definiert wird (Winemiller, 2020). Linguistische Kreativität bezieht sich innerhalb dieses Fachgebiets folglich auf ein *produktiv-kreatives* anstatt eines *neuschaffend-kreativen* Verständnisses von Kreativität, da es nicht um die Entwicklung gänzlich neuer sprachlicher Möglichkeiten geht (F. Ellis, 2017; R. Ellis, 2016; Graham et al., 2020; Hoffmann, 2020). Im Fokus steht stattdessen die Produktion von neuartigen sprachlichen Äußerungen, die lediglich für den oder die Lernenden selbst bezüglich des individuellen Lernfortschritts in der Fremdsprache und nicht für eine Allgemeinheit als neu gelten müssen (F. Ellis, 2017). Für ein fachspezifisches Verständnis von Kreativität im Englischunterricht ist dies dahingehend von Bedeutung, als dass dort der Lehr- und Lernprozess des Individuums im Fokus steht.

Trotz des zuvor angesprochenen Mangels an Kreativitätsdefinitionen innerhalb der Englischdidaktik gibt es vereinzelte Ausnahmen. Im Rahmen der Primarstufe definieren Waas & Hamm (2011) sprachliche Kreativität beispielsweise als die Verwendung bekannter sprachlicher Strukturen in neuen Kommunikationssituationen. Als Beispiel führen sie an, dass Kinder die fremdsprachliche Struktur *I like* im Unterricht innerhalb des Themenbereichs *Shopping for fruit* gelernt haben, aber anschließend ebenso innerhalb des Satzes *I like your blue T-shirt* anwenden können. Dadurch setzen sie Kreativität im Fremdsprachenunterricht mit der Transferleistung sprachlicher Strukturen auf neue Kontexte gleich und betonen die Neuartigkeit des Anwendungsfelds sowie die passende Anwendung der sprachlichen

Struktur, um eine sinnvolle und somit wertvolle kommunikative Aussage zu erzeugen. (Waas & Hamm, 2011)

Hinzukommt der Ansatz von Teichmann (2011), der Kreativität bezüglich des kreativen Schreibens charakterisiert. Die Autorin definiert Kreativität nicht nur als „vollkommene Neuerschaffung eines selbstständigen Textes“ (Teichmann, 2011, S. 250), sondern argumentiert wie folgt:

Jede gedankliche Teilleistung im schriftlichen Bereich [...] [ist] dann „kreativ“, wenn die Lernenden ihnen bekannte, mehr oder weniger korrekte sprachliche Formen selbst zusammensetzen und dabei etwas für sie Neues erschaffen. (S. 250)

Für Teichmann (2011) hängen kreative fremdsprachliche Leistungen von der Art des Denkprozesses ab: dem Modifizieren und Überprüfen eigener Hypothesen. Entscheidend ist, dass das sprachliche Endprodukt nicht für andere als neu gilt, sondern für die Lernenden selbst (vgl. F. Ellis, 2017). Allerdings beschränkt sich die Autorin mit ihrer Definition auf ein bestimmtes Feld innerhalb der Englischdidaktik: dem kreativen Schreiben. (Teichmann, 2011)

Gleichermaßen formulieren Holtwisch (1999) und Thaler (2012) eine annähernd explizite Definition. Anhand einer Analyse von kreativen Aufgabenformaten aus der Disziplin der Fremdsprachendidaktik kategorisieren sie jene Verfahren als kreativ, in deren Rahmen Texte neu gestaltet, umgestaltet, nachgestaltet oder in andere Medien transformiert werden. Dabei beziehen sie sich auf das spezielle Feld des kreativen Schreibens (vgl. Teichmann, 2011). Sie betonen, dass die vollkommene Neuerschaffung eines Textes nicht zwingend notwendig, sondern „ein gewisser Anteil schöpferischer, intuitiver Elemente [...] entscheidend“ (Thaler, 2012, S. 200) sei (vgl. Teichmann, 2011).

Zudem verweist Holtwisch (1999) auf einen weiteren Definitionsversuch von Genzlinger (1980) aus dem Jahr 1980, der sich ebenfalls konkret auf den Englischunterricht bezieht und schreibt:

„Kreativ“ ist jeder Vorgang selbstständigen Entwickelns, Entdeckens, Findens, Experimentierens, Umdeutens, Umstrukturierens, Umkehrens, Andersmachens, Variierens, Transferierens, Assoziierens etc., wobei das jeweils neu Geschaffene lediglich im Selbstverständnis des Individuums als ‚neu‘ empfunden werden muß, auch wenn diese ‚Entdeckungen‘ die Kulturtradition nicht revolutionieren. (S. 14)

Interessant ist hierbei, dass der Autor neben der Fähigkeit, Neues durch Experimentieren und Transferieren zu erschaffen ebenso betont, dass diese Neuartigkeit speziell für das Individuum gilt und nicht für die gesamte kulturelle Umgebung (Genzlinger, 1980; vgl. Karbe, 1993).

Außerdem kann die Behandlung des Begriffs im Lexikon Fremdsprachendidaktik angeführt werden. Dort wird keine explizite Definition von Kreativität dargeboten, obgleich auf die Forschungsarbeit von Caspari (1994) und deren Verknüpfung mit weiteren Konzepten wie Originalität, Fantasie oder Schöpfungskraft verwiesen wird und sich dadurch erneut Parallelen mit den wiederkehrenden Kriterien (siehe Kapitel 2.1.1.2) abzeichnen. Darüber hinaus betont der Lexikoneintrag das didaktische Prinzip, das sich dahinter verbirgt. Dieses bezieht sich auf die Phasen des entdeckenden und pro-

duktiven Lernens. Die Produktivität der Lernenden erscheint somit als wichtig, da Kinder und Jugendliche sprachliche Strukturen selbstständig zu etwas für sie Neues zusammenfügen. (F. Ellis, 2017)

Abseits der Definitionsversuche innerhalb der Fachliteratur findet sich Kreativität in zahlreichen Anwendungsbereichen der Englischdidaktik wieder, die zwar kaum explizite Definitionen darbieten, aber weitere Einblicke in ein fachspezifisches Verständnis ermöglichen. An dieser Stelle folgt die Arbeit der Argumentation von Csikszentmihalyi (2009), der behauptet, es sei nicht nur wichtig zu fragen was Kreativität, sondern auch wo Kreativität sei, um eine detaillierte Definition von Kreativität im Englischunterricht voranzutreiben.



Abbildung 13: Anwendungsbereiche von Kreativität im Englischunterricht

Zu diesen Anwendungsbereichen zählen allen voran Tätigkeiten wie das kreative Schreiben (F. Ellis, 2017; Harmer, 2013; Jones & Richards, 2016; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012; Timm, 2011), der kreative Umgang mit Literatur (Caspari, 1994; Decke-Cornill & Küster, 2010; F. Ellis, 2017; Haß et al., 2020; Holtwisch, 1999; Jones & Richards, 2016; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012) oder das kreative Üben von Wortschatz (F. Ellis, 2017; Haß et al., 2020; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012). Bezüglich der kreativen Verfahren im Umgang mit Literatur ist zu betonen, dass diese in sprachlich-gekoppelt und sprachlich-entkoppelt unterteilt werden können, da kreatives Arbeiten mit Literatur nicht zwingend an die Sprachproduktion gebunden ist. Abbildung 13 bietet eine Übersicht über mögliche Unterrichtsbeispiele der drei Tätigkeitsfelder, die dem aktuellen Forschungsstand entnommen wurden (Decke-Cornill & Küster, 2010; Genzlinger, 1980; Haß et al., 2020; Holtwisch, 1999; Klippel, 2009; Klippel & Doff, 2015; Teichmann, 2011; Thaler, 2012). Hinsichtlich einiger der praktischen Umsetzungsformen dieser Tätigkeiten fällt auf, dass sich diese grundlegend durch Transferleistungen bisherigen Wissens

auf neue Kontexte sowie die Produktivität der Lernenden auszeichnen. Dies wird beispielsweise anhand des Aufgabenformats (*Nonsens-*) *Stundenpläne verfassen* deutlich, da die Lernenden auf bekannten Wortschatz zu Themenfeldern wie Freizeit, Hobbies oder Familie zurückgreifen und aus diesen fremdsprachliche Fantasieschulfächer entwickeln. Dadurch werden, wie bereits zuvor erläutert, bekannte Sprachstrukturen in neuartigen Kontexten passend angewendet.

Parallel zur Fachliteratur und den kreativ-typischen Anwendungsbereichen im Unterricht ergibt sich ein ähnliches Bild mit Blick auf die Curricula als Basis der unterrichtlichen Implementierung. Dieses besteht Karbe (1993) zu Folge bereits seit etwa 30 Jahren. Bezüglich der aktuellen Situation ist vorrangig auf die Studien von Patston et al. (2021) sowie von Gruber & Költzsch (2022) zu verweisen. Während in der ersten Studie internationale Curricula (n=14) auf ihre Definitionen untersucht wurden, waren in der zweiten Studie alle Lehrpläne Deutschlands und Österreichs für das Fach Englisch sowie die bildnerischen Fächer (n=323) Bestandteil der Analyse. In beiden Fällen zeigte sich, dass Kreativität oftmals ohne ausreichende Kontextualisierung und ohne entsprechende Definition verwendet wurde und sich lediglich in Ausnahmefällen bedingt mit dem wissenschaftlichen Konsens deckte. (Gruber & Költzsch, 2022; Patston et al., 2021)

Im Hinblick auf die Studie der deutschen Lehrpläne (Gruber & Költzsch, 2022) zeigte sich explizit, dass in nur 1,4% aller Nennungen eine direkte oder indirekte Definition von Kreativität in den Lehrplänen des Faches Englisch zu finden ist. Unter direkt definiert ist gemeint, dass ein gezielter Versuch unternommen wurde, den Begriff aufzuschlüsseln. Indirekte Definitionen beziehen sich auf Textstellen, bei denen der Begriff in einen Kontext gesetzt wurde und von mindestens einem weiteren Begriff zu dessen Bedeutung oder Erklärung umgeben ist. Die Definition erfolgt dabei unbeabsichtigt und ergibt sich aus dem Kontext. Tatsächlich wurde Kreativität in 90,9% aller Fälle ohne weitere Zusatzinformationen angeführt. Zur Verdeutlichung, weshalb diese Definitionen sich nur bedingt mit dem wissenschaftlichen Konsens decken, sind nachfolgend die drei direkten Definitionen aller Curricula aufgelistet:

1. „Kreativität (Offenheit für und Streben nach neuen Einsichten, Positionen, Normen)“ (Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein, 2012, S. 6)
2. „Kreativität (Sprache als ästhetisches Gestaltungsmittel)“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz, 2000, S. 31)
3. „Eine kreative Leistung zeigt sich in dem Maße, wie über die Textvorlage hinausgegangen wird: wenn z. B. eine Schülerin / ein Schüler Aspekte der Fürsorge in unterschiedlichen Teilen der Welt darstellt.“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2014, S. 177)

Trotz fehlender Konkretisierung des Begriffs, ist hierbei interessant, inwiefern der Begriff mit einzelnen Bestandteilen der allgemeinen Sicht auf Kreativität, wie *Offenheit*, *neue Einsichten* oder *ein Überschreiten von Standards*, in Verbindung gebracht wird. Dies zeigt sich weiterführend an der Verwendung von Kreativität innerhalb der Lehrpläne in Kombinationen mit verwandten Themen wie

Neugier oder *Experimentieren*. Dadurch lässt sich in individuellen Fällen auf ein grundlegendes Verständnis von Kreativität schließen, selbst wenn es an expliziten Definitionen mangelt. Jenes Verständnis ist zudem durch eine positive Konnotation geprägt, die eine Förderung von Kreativität im Unterricht gutheißt. Allerdings findet die tatsächliche Förderung im aktiven Sinne bislang vergleichsweise wenig Anwendung (Haager, 2019; Renzulli et al., 2021). (Gruber & Költzsch, 2022)

Gleichzeitig wird anhand der Definitionen deutlich, dass Kreativität häufig mit dem Bereich der ästhetischen Gestaltung in Verbindung gebracht wird. Dies zeigt sich an der obigen Definition aus Rheinland-Pfalz und mittels näherer Untersuchung der Tätigkeiten, die mit Kreativität innerhalb der Lehrpläne verbunden werden. Den größten Bestandteil stellt das *creative Schreiben* mit 45% aller Nennungen dar, während *creatives (Aus-)Gestalten* den zweitgrößten Bereich mit 13% einnimmt. Somit scheint eine besondere Rolle der Schriftlichkeit sowie der künstlerischen Fähigkeiten für Kreativität im Englischunterricht vorzuliegen. Insbesondere letzteres ist durch den sogenannten *arts bias* zu erklären, der bereits zu Beginn des Kapitels erläutert wurde und worunter zu verstehen ist, dass Kreativität und künstlerische Fähigkeiten grundlegend miteinander verbunden sind (Benedek et al., 2021). (Gruber & Költzsch, 2022)

Zusätzlich zeigen die Ergebnisse der Studie, dass der Großteil aller Nennungen von Kreativität in den Lehrplänen der weiterführenden Schulen auftrat, während die Nennungen innerhalb der Lehrpläne der Primarstufe weniger häufig erschienen. Als möglichen Erklärungsansatz geben die Autorinnen an, dass für das Fach Englisch scheinbar ein gewisses Sprachniveau vorausgesetzt wird, um kreativ in der Fremdsprache agieren zu können. (Gruber & Költzsch, 2022)

Anhand der zuvor beschriebenen Definitionen, der Anwendungsbereiche sowie der Lehrpläne zeigt sich für das Fachgebiet der Englischdidaktik, dass es nur in Ausnahmefällen eine bedingt explizite Definition von Kreativität gibt, die sich ansatzweise auf wissenschaftlich fundierte Definitionen der Kreativitätsforschung bezieht. Unter anderem scheint dies paradoxerweise daran zu liegen, dass Kreativität als ein natürlicher und selbstverständlicher Bestandteil der Sprachproduktion verstanden wird. Allerdings werden erneut die wiederkehrenden Kriterien (siehe Kapitel 2.1.1.2) innerhalb der Ausführungen genannt. Hierzu gehört vorrangig das Kriterium *neu* (Bhatia & Ritchie, 2008; Böttger & Sambanis, 2021; F. Ellis, 2017; Genzlinger, 1980; Holtwisch, 1999; Swann & Maybin, 2007; Teichmann, 2011; Thaler, 2012; Waas & Hamm, 2011; Winemiller, 2020). Aber auch die Kriterien *passend* oder *wertvoll* spiegeln sich, wenngleich indirekt, in einigen Ausführung wider (Kachru, 2012; Waas & Hamm, 2011; Winemiller, 2020). Für Kreativität – spezifisch im Kontext des Fremdsprachenlernens – scheinen schließlich folgende Aspekte relevant zu sein:

- 1) Es handelt sich um ein **produktiv-kreatives Verständnis** von Kreativität, da ein kreatives Individuum selbstständig agiert und die Kreativität – insbesondere bezüglich der Neuartigkeit – des Sprachprodukts eine Weiterentwicklung des bisherigen Kompetenzstand bezogen auf den individuellen Lernenden abbildet. In Hinblick auf die zuvor erläuterten Niveaustufen von Kreativität handelt es sich innerhalb dieses Fachgebiets somit um **alltägliche Kreativität** und die erste oder zweite Qualitätsstufe: *mini-c* oder *little-c*.
- 2) Gleichzeitig erscheint die **Transferleistung**, die mit Kreativität im Fremdsprachenunterricht verbunden ist, eine bedeutsame Rolle zu spielen. Vor allem steht die Anwendung bereits erlernter Sprachstrukturen in neuen, aber dennoch passenden Kontexten im Vordergrund, um eine sinnvolle und somit wertvolle sprachliche Äußerung zu erzeugen. Zur besseren Verständlichkeit wird fortan der Begriff *wertvoll* verwendet, da er dem Kernkriterium von Kreativität *gleich*. Dennoch sind dadurch sinnvolle sprachliche Äußerungen miteingeschlossen.
- 3) Kreativität und die Aktivität des **Experimentierens** scheinen eng miteinander verwandt zu sein, wie einige der Definitionen sowie Formulierungen der Curricula verdeutlichen.
- 4) Hinsichtlich der verschiedenen Nennungen von Kreativität und den zugrundeliegenden Kontexten scheint das **kreative Schreiben** am häufigsten in Verbindung mit Kreativität zu stehen. Als weitere Anwendungsbereiche sind daneben *kreatives (Aus-)Gestalten*, *kreativer Umgang mit Literatur* und *kreatives Üben des Wortschatzes* anzuführen.

Zusammengenommen wirkt es, als ob eine enge Verbindung zwischen Kreativität und Fremdsprachenlernen auf unterschiedlichen Ebenen besteht (vgl. Jones & Richards, 2016), was paradoxerweise aufgrund der daraus resultierenden Selbstverständlichkeit zu einem Mangel an expliziter Kreativitätsdefinitionen innerhalb des speziellen Fachgebiets führt (vgl. Maley, 2015). Diese starke Verbindung beider Bereiche und die zugehörige didaktische Relevanz von Kreativität für das Sprachenlernen wird im nachfolgenden Kapitel, mit besonderer Bezugnahme auf die Primarstufe, anhand von drei ausgewählten Aspekten erklärt.

2.1.3 Didaktische Relevanz von Kreativität für das (frühe) Sprachenlernen

Ein Diskurs rund um die Zusammenhänge zwischen kreativer und schulischer Leistung im Allgemeinen besteht und ist bereits Fokus verschiedener Forschungsarbeiten geworden (Bart et al., 2020; Beghetto, 2019; Gajda et al., 2017; J. C. Kaufman et al., 2021; J. Schacter et al., 2006). Gleichsam betrachten Lehrende Kreativität oftmals als wichtig und relevant für die Lernprozesse innerhalb ihres Klassenzimmers (Gallup, 2019; Guo et al., 2020; Hana & Hacène, 2017). Laut einer Studie des Markt- und Meinungsforschungsinstituts *Gallup* (2019) waren 87% der über 1000 befragten Lehrkräfte überzeugt, dass Kreativität sich für den individuellen Lernprozess ihrer Klassen auszahlt. Allerdings sind die Resultate bezüglich des Einflusses von Kreativität auf die schulische Leistung unterschiedlich. Karwowski (2021) begründet dies darin, dass der Zusammenhang aufgrund vieler individueller Variablen, die sowohl mit Kreativität als auch mit akademischer Leistung in Verbindung gebracht werden, überschätzt werde. Eine fachspezifische Untersuchung von Kreativität im Kontext des Fremdsprachenlernens erscheint deswegen als förderlich. Da es jedoch bis dato nur wenige Forschungs-

arbeiten gibt, die den Zusammenhang zwischen dem Erlernen einer zweiten Sprache und Kreativität in einem Unterrichtskontext untersucht haben (vgl. Landry, 1974; Lasagabaster, 2000), wird nachfolgend anhand drei aussagekräftiger Beispiele die Relevanz von Kreativität für das Fremdsprachenlernen näher erläutert.

2.1.3.1 Die Notwendigkeit kognitiver und emotionaler Beteiligung

Einer der Zusammenhänge zwischen Kreativität und dem Erlernen einer Fremdsprache besteht in der kognitiven und emotionalen Beteiligung (vgl. Jones & Richards, 2016), die beide Bereiche benötigen und durch den Einsatz von Kreativität weiter befördert werden kann.

Speziell für den Begriff der Kreativität hängt dies damit zusammen, dass er mit weiteren Konzepten wie Neugier, Freude, Humor, Selbstwirksamkeit oder Motivation verbunden zu sein scheint. Passend dazu ging eine Forschungsarbeit den Motiven für kreatives Verhalten nach. Diese beschäftigte sich vordergründig mit alltäglicher Kreativität (*mini-c* bis *little-c*), welche, wie bereits erläutert, ebenso für den Unterrichtskontext von Relevanz ist. Nach der Untersuchung von insgesamt 750 Probanden konnte festgestellt werden, dass kreatives Verhalten insbesondere mit Freude oder Zufriedenheit über die Entwicklung eigener Fähigkeiten in enger Verbindung steht. Die Annahme, dass kreatives Handeln als befriedigend, interessant und in Verbindung zu intrinsischer Motivation wahrgenommen wird, findet sich auch in weiteren wissenschaftlichen Arbeiten (Amabile, 1997; Baas et al., 2008; Hegarty & Plucker, 2012; Jones & Richards, 2016; Richards & Cotterall, 2016; Yuan et al., 2019). Hinsichtlich extrinsischer Motivation fügten die Autoren an, dass Kreativität ebenso aufgrund äußerer Anerkennung und Belohnungen motivierend sein könne. (Benedek et al., 2019)

Kreatives Handeln und kreative Produkte entstehen also dann, wenn eine Person Interesse am Prozess zeigt. Erst durch die Aufmerksamkeit, die den speziellen Inhalten zuteil wird, lassen sich anschließend Innovationen durch Kombination, Umformen oder Weiterentwickeln entwerfen. Die Entwicklung neuer Ideen benötigt demnach die kognitive und emotionale Beteiligung der handelnden und demnach der kreativen Person. Im Unterrichtskontext kann eine solche Aufmerksamkeit für bestimmte Lerninhalte auf verschiedene Arten erfolgen. Beispielsweise dadurch, dass Lernende einen persönlichen Bezug zu den Lerninhalten erkennen, auf bereits bestehendem Wissen aufbauen, von den Lerninhalten überrascht sind oder diese sie zum Lachen bringen. Allen Fällen ist jedoch gleich, dass Lernende einen Wert in den Lerninhalten erkennen (Karwowski, 2021) und sich kreativ mit ihnen auseinandersetzen wollen.

Gleiches gilt für das Sprachenlernen. Grundsätzlich ist für das Erlernen eines jeden Inhalts eine Grundaufmerksamkeit notwendig, da nur neuronal verarbeitete Informationen als Wissen im Gedächtnis abgespeichert werden können (Böttger, 2016). Insbesondere für den Fremdsprachen-

unterricht, in dem eine zweite oder dritte Sprache erlernt wird, gilt jedoch eine verstärkt emotionale Beteiligung als bedeutsam (Böttger, 2016; Hofweber & Graham, 2018), da den Lernenden oft der Bezug zur jeweiligen Fremdsprache durch geringe Sprechzeiten oder seltenen Kontakt mit der Zielsprache fehlt (B. Tomlinson, 2015). Dies gilt gleichermaßen für den spezifischen Fall des frühen Fremdsprachenlernens, da Lernende meist zum ersten Mal aktiv mit der Fremdsprache in Kontakt treten. Das Wecken einer Grundmotivation und einer Neugier für die fremde Sprache ist deshalb umso mehr von Relevanz, um eine Grundlage für die weiterführende schulische Ausbildung aufzubauen.

Hinzukommt, dass das Lernen einer Fremdsprache nicht nur durch die emotionale, sondern auch durch die kognitive Beteiligung unterstützt werden kann, indem Lernende die Fremdsprache selbst verwenden (Böttger, 2016; Thaler, 2012). Diese Argumentation basiert erstens auf dem produktiv-kreativen Verständnis linguistischer Kreativität, welches das selbstständige Produzieren und Kreieren von Sprache als Teil des Lernprozesses betrachtet (Jones, 2016, 2020), und zweitens auf bekannten Spracherwerbtheorien, wie dem Konstruktivismus oder dem Interaktionismus (Böttger, 2020b; Decke-Cornill & Küster, 2010; Thaler, 2012), welche ebenfalls die individuelle kreative Leistung der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Input betonen (Böttger, 2020b; Decke-Cornill & Küster, 2010; McCallum, 2012; Thaler, 2012).

Überdies benötigt Kreativität nicht nur eine kognitive wie emotionale Beteiligung der Lernenden, sondern sie fördert diese auch. Dies hängt damit zusammen, dass kreatives Handeln niemals ein passiver, sondern ein kontinuierlich aktiver Prozess ist und eine produktive Tätigkeit darstellt: das Entwickeln einer Idee, das Produzieren eines Sprachprodukts, das Erfinden eines patentfähigen Produkts (Maley, 2015). Diese Aktivität auf Seite der Lernenden setzt Gefühle der Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit frei, wodurch Selbstwert und Motivation gefördert werden (Karwowski, 2021; Maley, 2015). Gleichzeitig führt eine solch aktive Partizipation zu einer erhöhten kognitiven und emotionalen Beteiligung, da Lernende sich mit den Lerninhalten auseinandersetzen, die für sie von Wert sind. Dadurch bringen sie wiederum persönliche Impulse in den Lernprozess mit ein und binden die Lerninhalte schließlich an sich selbst.

Innerhalb dieses Kontexts bietet Kreativität somit einen Vorteil für den Fremdsprachenunterricht: die Förderung der kognitiven und emotionalen Beteiligung aller Lernenden. Vor allem hinsichtlich leistungsschwächeren Schülern, so Klippel (2011), können kreative Unterrichtsmethoden und die Verwendung wenig gesteuerter Gestaltungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht die Begeisterung der Lernenden unterstützen. Als Beispiel lassen sich hierfür kreative Verfahren im Literaturunterricht anführen, wie das tonlose Nachstellen einer Theaterszene (*Freeze Frames*) oder das Aufgabenformat *Blackout Poetry*, dessen Idee auf den amerikanischen Schriftsteller Austin Kleon zurück geht. Darunter versteht man das Ausschwärzen einzelner Passagen eines Textes, wobei eine gekürzte Fassung entsteht. Mit Hilfe solcher sprachlich-entkoppelten Aufgabenformate werden

literarische Texte durch verschiedene Zugänge bearbeitet, das Lernen wird personalisiert, vertieft und interaktiv gestaltet (Haß et al., 2020). Außerdem regen „kreative Arbeitsformen [...] zwar zu einem teilweise spielerischen oder emotionalen Umgang mit Texten an, [...] schließen aber analytische und reflexive Prozesse nicht aus“ (Koziel, 1998, S. 59). Dadurch wird der Unterricht nicht nur lebendiger (Decke-Cornill & Küster, 2010), sondern birgt eine Vielzahl an möglichen Erfolgserlebnissen für alle Lernenden (Klippel & Doff, 2015) und fördert gleichermaßen die fremdsprachlichen Fertigkeiten. (vgl. Hofweber & Graham, 2018)

Daneben hält Kreativität positive Effekte für Lehrende wie Lernende bereit. So argumentiert Pugliese (2010), dass Kreativität Lehrenden hilft, den Unterricht zu personalisieren und auf die Kinder und Jugendlichen individuell zuzuschneiden. Ein solch individualisierter Unterricht steigert die Authentizität für die Lernenden und wirkt sich positiv auf deren Motivation aus, wodurch wiederum die Motivation der Lehrperson wächst. Dies geschieht dadurch, dass die Lehrkraft durch die Entdeckung neuer Aufgabenformate stets neu gefordert wird und in keinen monotonen Rhythmus der Unterrichtsplanung verfällt. Überdies hat die gesteigerte Motivation der Lernenden einen positiven Effekt auf die Motivation der Lehrperson und entlastet sie. Ein solcher Motivationsschub kann als Gegenmittel zu psychischem Stress und Druck führen und kann laut dem Autor als „antidote to burn-out“ (Pugliese, 2010, S. 14) bezeichnet werden. (vgl. Richards & Cotterall, 2016)

Zusammenfassend zeigt sich, dass beide Bereiche, Kreativität und Fremdsprachenlernen, auf der kognitiven und emotionalen Beteiligung der Lernenden fußen. Ohne eine solche Beteiligung der Lernenden lässt sich einerseits nur geringfügig Kreativität entfachen und andererseits nur bedingt eine fremde Sprache erlernen. Gerade die mit der Kreativität einhergehende eigenständige und selbstbestimmte Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen – gepaart mit den individuellen Interessen und Einstellungen der Lernenden – sorgt für eine Förderung beider Bereiche. Zudem besitzt Kreativität das Potential, jene kognitive und emotionale Beteiligung, die speziell für das frühe Fremdsprachenlernen von Bedeutung ist, differenziert und durch Einbezug aller am Unterricht beteiligten Personen weiter voranzutreiben. Eine Verbindung von Kreativität und Fremdsprachenlernen sorgt aufgrund dieser kognitiven und emotionalen Beteiligung dafür, dass Kinder und Jugendliche eine fremde Sprache nicht nur erlernen, sondern selbst erleben (Wright, 2015).

2.1.3.2 Experimenteller Charakter und Risikobereitschaft

Als weitere Gemeinsamkeit zwischen Kreativität und Sprachenlernen ist deren experimenteller Charakter sowie die zugehörige Risikobereitschaft zu nennen. In beiden Fällen spielen der Wille sowie die Möglichkeit, Hypothesen zu bilden, zu überprüfen und anzupassen, eine bedeutsame Rolle. Für den Bereich der Kreativität lässt sich dies anhand des kreativen Prozesses (siehe Kapitel 2.1.1.3) am

deutlichsten erläutern. Während das Prozessmodell von Wallas (2014) auf den ersten Blick den Eindruck eines linearen Ablaufs erweckt, wurde zuvor verdeutlicht, dass dies nicht der Fall ist. Im Gegenteil, neuentwickelte Ideen werden dauerhaft überprüft oder angepasst und sie benötigen häufig zusätzliche Lösungsansätze oder erzeugen weiterführende Problemstellungen. Dies zeigt sich auch durch die parallele Aktivierung der neuronalen Netzwerke (siehe Kapitel 2.1.1.4). Die Tätigkeit des Experimentierens ist dadurch stark innerhalb der Kreativität verwurzelt.

Hinsichtlich des Erlernens einer Fremdsprache spielt jene experimentelle Aktivität eine ebenso bedeutsame Rolle. Grundsätzlich zeigt sich dies anhand einiger der bestehenden und einflussreichsten Spracherwerbtheorien. Hierbei ist zum einen die theoretische Strömung des Nativismus oder Mentalismus zu nennen, in der die Fähigkeit des Spracherwerbs als angeboren gilt. Chomsky, einer der bedeutendsten Vertreter dieser Theorie, ging von einem *Language Acquisition Device* (LAD) und später einer *Universal Grammar* (UG) aus. Bei Kontakt mit einer neuen Sprache werden, so die Theorie, deren Merkmale automatisch mit der angeborenen Universalgrammatik abgeglichen, auf andere Sprachen übertragen und so neue Sprachkompetenzen entwickelt. Die kreative Tätigkeit des Experimentierens steckt im Abgleich zwischen bekanntem und neuem Sprachwissen. (Böttger, 2020b; Decke-Cornill & Küster, 2010; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012)

Im Fall weiterer Spracherwerbtheorien, darunter der Kognitivismus, der Konstruktivismus sowie der Interaktionismus, erfolgt der Spracherwerb nicht durch eine angeborene mentale Kapazität, sondern durch die Auseinandersetzung mit einer „sozial anregende[n] und herausfordernde[n] Umgebung“ (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 34). Durch die aktive und selbstgestaltete Beschäftigung mit der Umwelt werden bestehende kognitive Strukturen angepasst, weiterentwickelt, ausdifferenziert oder umstrukturiert. Jener Aushandlungsprozess verdeutlicht erneut, inwiefern kreatives Experimentieren im Spracherwerb verankert ist. (Böttger, 2020b; Decke-Cornill & Küster, 2010; Klippel & Doff, 2015; McCallum, 2012; Thaler, 2012)

Während sich die vorherigen Theorien zum Spracherwerb gleichermaßen auf den Erwerb einer Erst- sowie Zweitsprache beziehen, berücksichtigt eine weitere Theorie die unterschiedlichen Bedingungen von Erst- und Zweitspracherwerb: das Interimssprachenmodell. Dabei sind erneut Gemeinsamkeiten mit der kreativen Tätigkeit des Experimentierens erkennbar. Allgemein bezieht sich dieses Modell auf den Begriff der *interlanguage* (Selinker et al., 1975) und versteht darunter „the linguistic system of learner language produced by [learners] when they attempt meaningful communication using a language they are in the process of learning“ (Tarone, 2018, S. 1). Eine Grundannahme des Interimssprachenmodells ist daher, dass sich Lernende einer Fremdsprache in sukzessiven Zwischenstadien einer Zwischen- oder Interimssprache, der *Interlanguage*, befinden, die sich allerdings immer weiter der Zielsprache annähert (Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012). Erfolgreicher Spracherwerb besteht also „überwiegend darin, linguistisches Material der *Interlanguage* zu

reorganisieren“ (Böttger, 2020b, S. 299), wobei dies häufig unbewusst geschieht. Entscheidend ist, dass Lernende ihren individuellen Sprachstand durch Ausprobieren und Adaptieren kontinuierlich erweitern und diesen mittels Experimentierens schließlich der Zielsprache angleichen. (Bernstein, 2020; Böttger, 2020b; Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Klippel & Doff, 2015; Nold, 2011; Thaler, 2012)

Anhand der Daten eines Schulversuchs lässt sich diese These weiter stützen. Die Forschungsarbeit *Lernen in zwei Sprachen - Bilinguale Grundschule Englisch* verfolgte während der Schuljahre 2015/16 bis 2018/19 knapp 3000 Lernende der Primarstufe und untersuchte ihre Leistungen in bilingual unterrichteten Fächern. Im Rahmen der Datenauswertung von Schreibaufgaben zeigten sich vermehrt kreative Lösungsansätze, die sich unter anderem in falscher Orthographie äußerten. Die Autoren der Studie bezeichneten diese Fehler aber nicht als misslungene Antworten, sondern stattdessen als Hypothesenbildungen und intelligente sowie kreative Fehler, da sie eine Zwischenform – eine Phase der *Interlanguage* – auf dem Weg zur korrekten Orthographie darstellen. (Böttger & Müller, 2020)

Ähnliche Erkenntnisse lieferten die Studienergebnisse einer weiteren groß angelegten Studie zur Untersuchung mündlicher Sprechfertigkeiten von Grundschulkindern im Englischunterricht zu Ende der vierten Jahrgangsstufe (Keßler, 2009). Auch darin waren die Lernenden bereit mit der Fremdsprache zu experimentieren und Fehler zu machen, obgleich die Autoren hinzufügten, dass die Lehrkräfte sie dabei nicht angemessen unterstützten oder ermutigten. (vgl. Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021)

Ähnlich zum Interimssprachenmodell geht die Theorie des impliziten Lernens von einer unbewussten, inneren Hypothesenbildung aus, bei dem Sprachwissen durch Abgleichen mit bestehendem Wissen erworben wird (Reber, 2013; D. L. Schacter, 1987; Seger, 1994; Williams, 2009, 2020). Der Lernprozess besteht dadurch vor allem aus einem Streben nach Generalisierung (Böttger, 2016). Grundvoraussetzungen für ein solches Sprachenlernen sind allerdings das Angebot genügend sprachlicher Situationen sowie eine Relevanz der Sprachinhalte für die Lernenden, da Reize je nach Bedeutsamkeit für das Individuum im impliziten Gedächtnis gespeichert werden. Zusätzlich sind Aufgabenformate, die den Vergleich zwischen bereits bekanntem und neuem Sprachwissen sowie authentische und ganzheitliche Kontexte umfassen, von Bedeutung, um Sprachenlernen implizit zu ermöglichen (Böttger, 2016).

Die obig genannten Beispiele verdeutlichen abermals, wie eng der Spracherwerb durch Merkmale des sprachlichen Ausprobierens mit dem Prinzip der Kreativität verbunden ist, da Kreativität selbst auf der Umstrukturierung, dem Experimentieren, dem Umdenken von bisherigen Informationen basiert (R. Ellis, 2016). Passend dazu betont Teichmann (2011):

Spracherwerb findet nur durch Ausprobieren von selbst erstellten Hypothesen und durch deren Modifizierung bei Fehlkommunikation oder Nichtbestätigung statt. Dazu ist einerseits psychologische Risikobereitschaft erforderlich und andererseits kognitiv die Fähigkeit, Strategien zur Hypothesenbildung zu entwickeln und bei Nichtbestätigung (= Fehlern) diese Hypothesen zu modifizieren. Fremdsprachenunterricht kann nur Erfolge erzielen, wenn er diese Grundlagen des Spracherwerbs systematisch fördert und einübt. (S. 250)

Innerhalb des Zitats erwähnt die Autorin eine gewisse Risikobereitschaft, die nötig ist, um mit Sprache zu experimentieren und selbst erstellte Hypothesen in der Kommunikation auszuprobieren. Dabei besteht dauerhaft die Gefahr Fehler zu machen, welche wiederum notwendig sind, um Hypothesen gegebenenfalls zu falsifizieren und anzupassen. Risikobereitschaft und die zugehörige Notwendigkeit von Fehlern als Lernfortschritt sind daher in jedem kreativen Prozess und zur Entdeckung jeder kreativen Idee enthalten sowie erforderlich.

Parallel zur Relevanz im kreativen Prozess spielen Fehler auch beim Fremdsprachenlernen eine bedeutsame Rolle. Seit der Argumentation Piephos, der den Wert einer fremdsprachlichen Aussage im Lernkontext daran misst „wie verständlich und wie für den Zweck der Kommunikation bedeutsam die jeweilige Äußerung ist“ (1979, S. 20), gepaart mit der kommunikativen Wende, wird dafür plädiert, Fehler im Fremdsprachenunterricht nicht länger als Leistungsversagen, sondern als Lernfortschritt zu thematisieren (Bohnensteffen, 2010; Haß et al., 2020; Schmid-Schönbein, 2007). Dies zeigt sich ebenfalls in beispielhaften Formulierungen der aktuellen Curricula, die den kommunikativen Erfolg, die Kreativität sowie die Verständlichkeit eines Sprachprodukts über die sprachliche Korrektheit stellen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2019; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz, 2000; Thüringen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019). Gleichzeitig sind aus neurobiologischer Sicht „Sprünge, Stagnationen und Regression normale subjektive Lernprozesse“ (Böttger, 2016, S. 120), weshalb Böttger (2016) kritisiert, dass Fehler im institutionellen Sprachenlernen noch immer als nicht erstrebenswert interpretiert werden, und ein Überdenken der Linearität und Progression im Fremdsprachenunterricht fordert.

Darüber hinaus kommt der Primarstufe im Rahmen dieses Experimentierens, als Zusammenhang zwischen Kreativität und Fremdsprachenlernen, eine Sonderrolle zu. Einerseits hängt dies damit zusammen, dass gerade aufgrund des Erstkontakts mit der Fremdsprache ein behutsamer und konstruktiver Umgang mit Fehlern nötig ist, damit Motivation und Freude an der Fremdsprache nicht gehemmt werden und keine Angst vor der Zielsprache aufgebaut wird (Haß et al., 2020; Kolb & Schocker- von Ditzfurth, 2021; Koziel, 1998; Schmid-Schönbein, 2007). Andererseits bietet gerade das frühe Fremdsprachenlernen in der Primarstufe großes Potential bezüglich des Experimentierens mit der Fremdsprache, da oftmals noch kein Notendruck herrscht (Thee, 2006). Dadurch kann Kreativität, in Form von freiem Ausprobieren der Fremdsprache, ohne die Einschränkung einer Bewertung

erfolgen (Haß et al., 2020). Zudem scheint sich die geringe Dauer der bisherigen schulischen Ausbildung in dieser Altersphase positiv auf die Kreativität der Kinder auszuwirken. In der Kreativitätsforschung wird dies als *fourth-grade-slump* bezeichnet, da kreatives Potential ab der vierten Jahrgangsstufe mit zunehmenden Druck und Regelkonformität abzufallen scheint (Barbot et al., 2016; Böttger & Sambanis, 2021; Hui et al., 2019; Runco, 1999).

Bezüglich des kreativen Schreibens – aber gleichsam treffend für weitere Bereiche des Englischunterrichts – argumentiert Thaler (2012), dass nur durch Risikobereitschaft, Vertrauen in die eigene Fähigkeit, durch eine explizite Würdigung von Mut und Kreativität sowie eine geringe Fixierung auf sprachliche Richtigkeit das Experimentieren mit Sprache funktionieren kann. All dies lässt sich mittels der besonderen Gegebenheiten der Primarstufe ermöglichen.

Insgesamt wird sichtbar, dass Kreativität aufgrund des Experimentierens eine weitere Überschneidung mit dem Fremdsprachenlernen aufweist. In beiden Fällen sind das Ausprobieren sowie Überprüfen und Anpassen von Hypothesen wichtige Bestandteile der zugehörigen mehrstufigen Prozesse. Zusätzlich fällt in beiden Fällen auf, dass die jeweiligen Endprodukte – kreative Produkte oder Sprachprodukte – nicht plötzlich entstehen, sondern durch Übung und Vorwissen geprägt sind. Ebenso wie eine kreative Idee nicht aus einem Vakuum entsteht, sondern bestehendes Wissen benötigt, um dieses neu zu kombinieren, erfolgt die Sprachproduktion nicht ohne das Zurückgreifen und Transferieren auf bereits bekannte Sprachstrukturen. Durch Experimentieren mit jenem Vorwissen ist es schließlich möglich kreativ zu handeln. Anzumerken sei hierbei allerdings, dass Vorwissen positive wie negative Einflüsse auf die Kreativität haben kann. Während eine gewisse Menge an Vorwissen vorhanden sein muss, um neue Ideen zu entwickeln, kann zu viel Vorwissen dazu führen, bereits vorgefertigten Denkmustern zu folgen und keine originellen Einfälle auszuprobieren (S. B. Kaufman & Gregoire, 2015; Nett, 2019).

2.1.3.3 Kreativer Sprachgebrauch als höchste Stufe des Lernprozesses

Als finaler Zusammenhang ist zu nennen, dass Kreativität direkt im Fremdsprachenunterricht in Form des selbstständigen Sprachgebrauchs verankert ist. Dies basiert auf dem wissenschaftlichen Grundverständnis von Kreativität (siehe Kapitel 2.1.1.2), welches darunter die Produktion von etwas Neuem, Wertvollem und Passendem versteht. Eine solche Definition ähnelt anerkannten Spracherwerbstheorien, da die Fähigkeit, neue, wertvolle und passende Sprachprodukte zu erschaffen eng mit dem Lernprozess einer Sprache verbunden zu sein scheint (siehe Kapitel 2.1.3.2). Passend dazu argumentiert auch Spiro (2010):

Language learning theory makes clear that the capacity to ‘make something new’ is essential to the learning process; we assimilate ‘rules’ in order to subvert them and generate unique and specific messages with them (S. 166).

Zudem spiegelt dies die produktiv-kreative Auffassung von linguistischer Kreativität wider (siehe Kapitel 2.1.2), die darunter ebenso das Produzieren von neuen sprachlichen Strukturen auffasst, welche jedoch nicht zwingend für eine Allgemeinheit als neu zu gelten haben (vgl. F. Ellis, 2017), aber an einen entsprechenden kommunikativen Kontext angepasst sein müssen.

Zusammengenommen scheint es somit, als ob Kreativität im Fremdsprachenunterricht mit dem selbstständigen Sprachgebrauch – insbesondere im Kontrast zu weiteren Tätigkeiten wie dem Rezipieren oder Reproduzieren – gleichgesetzt werden kann, da dabei neue, wertvolle und passende Sprachprodukte erzeugt werden. Genzlinger (1980) verweist in diesem Zusammenhang auf die Chance, die Kreativität aufgrund seines produktiven Charakters für den Englischunterricht besitzt:

Wirklich effektive Leistungen kann ein Schüler im Englischunterricht erst dann vollbringen, wenn er nicht ausschließlich im Hinblick auf die Anwendung von Wissenspotential und Anpassungsmechanismen „beschult“ wird, sondern Übungsmöglichkeiten zum Training des divergierenden Denkens erhält; sonst läuft der Unterrichtende Gefahr, den Schüler in eine Sackgasse sinnentleerten Imitationslernens auf lexikalischer, syntaktischer und kontextueller Ebene zu führen. (S. 17)

An dieser Stelle ist die besondere Rolle des selbstständigen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht zu betonen. Seit der kommunikativen Wende, so Haß et al. (2020), sei dies das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Dies hat zur Folge, dass Kreativität, gleichgesetzt mit dem selbstständigen Sprachgebrauch, zum obersten Ziel des Fremdsprachenunterrichts heranrückt und dadurch eine besondere Stellung innerhalb des Lernprozesses einnimmt.

Diese Relevanz von Kreativität für den fremdsprachlichen Lernprozess zeigt sich zusätzlich mit Blick auf den ganzheitlichen Lernprozess, visualisiert in Form der Bloomschen Taxonomie nach Krathwohl (2002), siehe Abbildung 1 auf Seite 18. Grundsätzlich verdeutlicht die Taxonomie unterschiedliche Stufen des Lernprozesses in hierarchischer, aufsteigender Weise und bietet eine Hilfestellung zur progressiven Anordnung von Aufgabeformaten im Unterricht. Dabei ist dem Grundsatz zu folgen, dass Informationen zuallererst im Gedächtnis abgespeichert und verstanden, bevor sie aktiv angewendet, analysiert und evaluiert werden. Als finale Stufe werden sie anschließend verwendet, um selbstständig etwas zu kreieren. Kreativität als eigenständiger Umgang mit bestehendem Wissen nimmt somit die oberste Position des Lernprozesses ein. Anzumerken ist, dass die Stufen miteinander verbunden und voneinander abhängig sind. Für den Fremdsprachenunterricht zeigt sich dies konkret daran, dass kreative Sprachproduktion ohne Wissen über Wortschatz oder Grammatik unmöglich ist (Böttger & Költzsch, 2019). Dies findet sich auch in den Grundprinzipien der Kreativität wieder, da eine neue, wertvolle und passende Idee, wie zuvor erwähnt, in keinem Vakuum entsteht, sondern auf einem bisherigen Wissensstand aufbaut. Als Beispiel für ein solches Abrufen von individuellem Vorwissen gilt das kreative Schreiben. Dabei verfassen Lernende eigenständig Texte und greifen währenddessen auf vielfältige Informationen im Gedächtnis zurück, rufen diese ab, kombinieren sie neu, aber

berücksichtigen zur gleichen Zeit Merkmale und Strukturen der Textform (Teichmann, 2011). Während verbaler Sprachproduktion ist dies zwar ebenso der Fall, jedoch zeigt sich das Abrufen des Vorwissens beim Schreiben noch eindrucksvoller. Das hängt damit zusammen, dass Lernende dabei unter weniger Zeitdruck stehen, was sie kognitiv entlastet und es ihnen erleichtert, Bekanntes abzurufen und kreative Prozesse des Neukombinierens durchzuführen (Teichmann, 2011). Letztlich zeigen jedoch beide Sprachproduktionsformen, schriftlich wie mündlich, inwiefern Kreativität auf Vorwissen und den vorherigen Stufen des Lernprozesses aufbaut sowie insbesondere den selbstständigen Umgang mit jenem Wissen umfasst.

Gleichzeitig ist von Bedeutung, dass Kreativität dadurch nicht nur bestehendes Wissen verarbeitet, sondern aufgrund seines produktiven Charakters neues erschafft (Beghetto, 2019). Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich dies daran, dass Lernende beim Transfer bekannter Sprachstrukturen auf für sie neue Kontexte neuartiges, wertvolles, aber gleichsam passendes Sprachwissen generieren. Wichtig ist dabei die Beachtung der entsprechenden Qualitätsstufe von Kreativität, in diesem Falle *mini-c*, da das neue Sprachprodukt lediglich einen individuellen Lernfortschritt für den Lernenden selbst darstellt (vgl. F. Ellis, 2017).

Hierbei wird ebenso die Bedeutsamkeit der Kreativität für den Fremdsprachenunterricht der Primarstufe deutlich. Durch Hervorhebung des individuellen Lernfortschritts wird der kreative und zugleich produktive Sprachgebrauch für junge Lernende einer Fremdsprache zugänglich. Zusammengekommen mit den Vorteilen, die sich daraus ergeben – von Motivationssteigerung hin zur Förderung des Spracherwerbs – zeigt sich, warum Kreativität eine solch starke Rolle für den frühen Fremdsprachenunterricht spielt, in dem nicht nur rein rezeptive, sondern ebenfalls produktive fremdsprachliche Fertigkeiten geschult werden.

Schlussendlich ergeben die drei Zusammenhänge ein vielschichtiges Bild und verdeutlichen, warum Kreativität mehrfach in Form kognitiver und emotionaler Beteiligung, experimentellen Verhaltens sowie selbstständiger und neuschaffender Tätigkeiten einen relevanten Teil des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Insbesondere durch den Aspekt, dass Kreativität mit dem selbstständigen Gebrauch der Fremdsprache, dem obersten Ziel des Fremdsprachenunterrichts, gleichgesetzt werden kann, zeigt sich eine spezielle Verbindung zwischen Kreativität und Sprachenlernen. Passend dazu beschreibt Winemiller den Fremdsprachenunterricht als „Kreuzungspunkt, an dem kreative Perspektiven und das Erlernen und Unterrichten von Sprachen aufeinandertreffen und sich gegenseitig beeinflussen können“ (2020, S. 84). Zur besseren Übersicht all jener Kreuzungspunkte bietet Abbildung 14 eine Zusammenfassung der soeben beschriebenen drei Zusammenhänge.

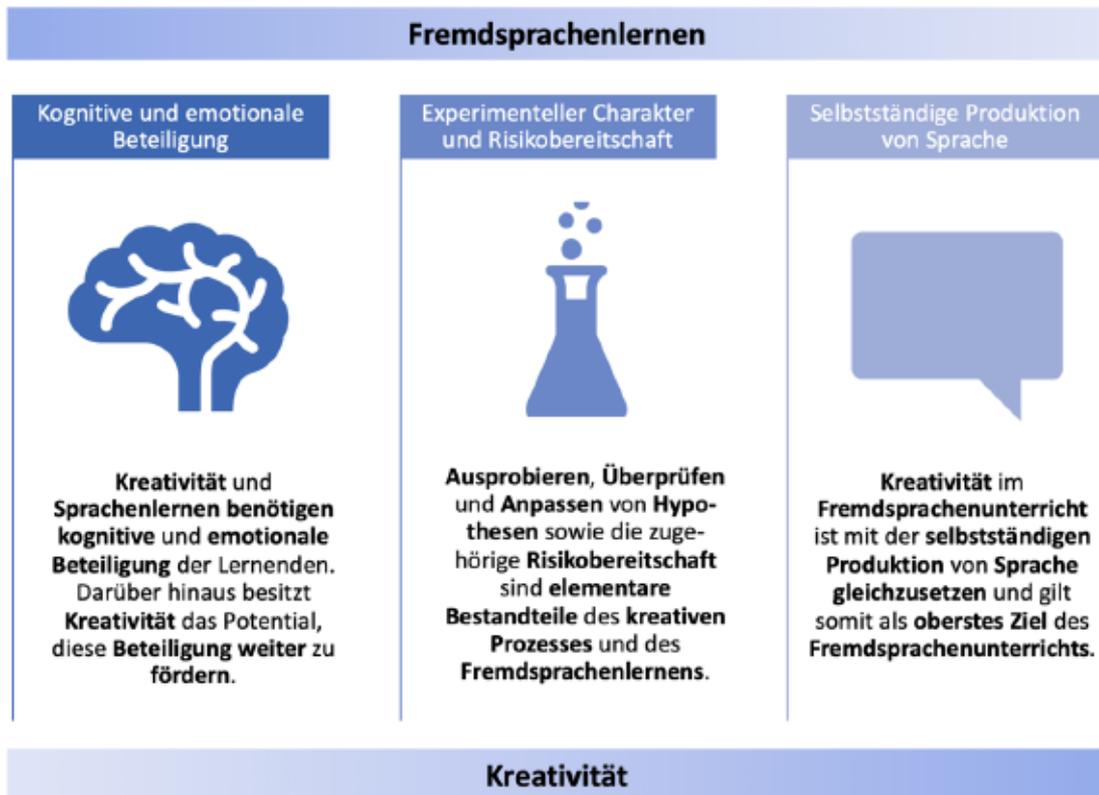


Abbildung 14: Zusammenhänge zwischen Kreativität und Fremdsprachenlernen

Die drei Berührungspunkte zwischen den beiden Bereichen zeigen auf, inwiefern sie miteinander verwoben sind. Kreativität scheint nicht nur als förderlich für den Fremdsprachenunterricht zu gelten, sondern ein fester Bestandteil dessen zu sein. Auf metaphorischer Ebene beschreibt Jones (2016) dies wie folgt:

Kreativität ist keine optionale Zutat, die man in den Fremdsprachenunterricht einbringt, um ihn aufzupeppen, sondern ein immanenter Aspekt des Sprachgebrauchs, den Sprachlehrer und Lernende nicht ignorieren können (S. 28).

Verwunderlich ist aber umso mehr, weshalb Kreativität trotz ihrer Relevanz für das frühe Fremdsprachenlernen in der Unterrichtspraxis eine so geringe Stellung einnimmt, wie sich beispielsweise anhand der Nennungen von Kreativität innerhalb jener Curricula oder den fehlenden Umsetzungsformen zeigt (Haager, 2019; Karbe, 1993; J. Schacter et al., 2006).

Zusätzlich wird diese vergleichsweise eingeschränkte Rolle der Kreativität in der Fachliteratur sowie der Unterrichtspraxis deutlich, in welcher Kreativität oftmals als zusätzlicher Bonus, siehe Abbildung 15, und/oder als nur bedingt definierbares Phänomen behandelt wird. Evident wird dies am Mangel expliziter Definitionen (siehe Kapitel 2.1.2), was zur Folge hat, dass Kreativität häufig als Gelegenheit für Erfolgserlebnisse leistungsschwacher Lernenden (Klippel & Doff, 2015) sowie als Ergänzungs-, Konkretisierungs- und Vertiefungsmöglichkeit des Lernstoffes (Brusch & Caspari, 2011; Thaler, 2012) dient. Zwar wird dadurch auf Kreativität im Fremdsprachenunterricht Bezug genommen,

doch rückt der Begriff gleichzeitig an den Rand der fachdidaktischen Methoden und bildet keinen grundlegenden Bestandteil des Englischunterrichts. Angewandt werden kann Kreativität lediglich, wenn im Unterrichtsalltag Zeit dafür bleibt. Der Mangel an Umsetzungs- und Fördermöglichkeiten in der Praxis ergibt sich somit aus dem mangelhaften Verständnis von Kreativität unter Lehrkräften bedingt durch die mangelhafte Thematisierung in Fachliteratur und Curricula (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Cachia et al., 2010; Haager, 2019; Mullet et al., 2016). Dies steht im Kontrast zu den multiplen Verbindungen zwischen Kreativität und dem Erlernen einer Fremdsprache.

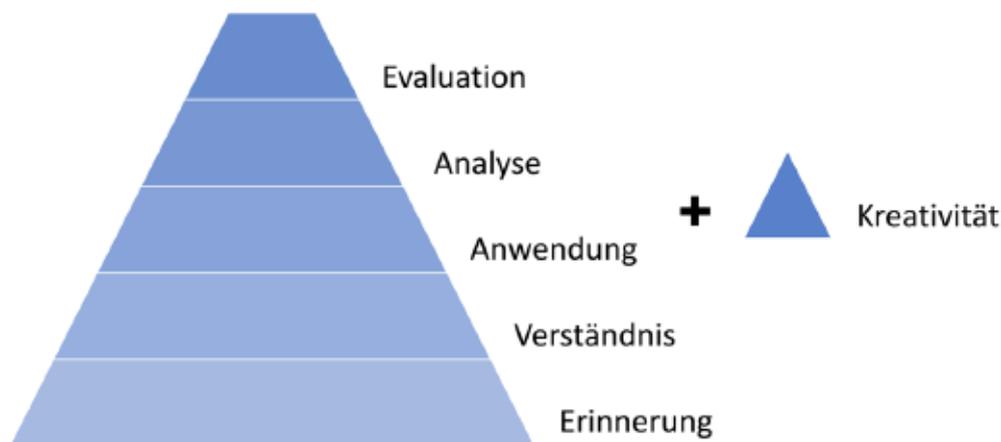


Abbildung 15: Kreativität als zusätzlicher Bonus

Um nachfolgend eine Evaluation von Kreativität im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen, erscheint es essentiell, als ersten Schritt eine explizite Definition für diesen fach- und bereichsspezifischen Kreativitätsbegriff zu formulieren. Da Kreativität jedoch, wie zuvor gezeigt, innerhalb der Didaktik des Englischen weitreichende Anwendungsfelder besitzt, lohnt sich ein umso spezifischerer Fokus. Hierfür wurde die fremdsprachliche Fertigkeit des *Schreibens* ausgewählt, da sie innerhalb des Englischunterrichts in Verbindung mit Kreativität eine maßgebliche Rolle einnimmt. Die nachfolgenden Kapitel nehmen deshalb Bezug auf die Schreibkompetenz sowie die Evaluation des fremdsprachlichen Schreibens und der Kreativität, damit eine fundierte theoretische Basis zur Formulierung einer differenzierten und praktikablen Definition sowie einer Evaluationsmöglichkeit gegeben ist.

2.2 Schreibkompetenz

Um eine Evaluation von Kreativität bei englischsprachigen Schriftsprachprodukten in der Primarstufe durchzuführen, ist eine fundierte Diskussion der Schreibkompetenz im Bereich der Englischdidaktik unumgänglich. Sinn des vorliegenden Kapitels ist es, die wichtigsten Erkenntnisse für diese Zielsetzung zusammenzutragen, um sie für die Entwicklung einer Evaluationsmöglichkeit zu berücksichtigen. Anhand dieser Ausführungen wird zudem aufgezeigt, inwiefern bereits im frühen Fremdsprachen-

unterricht ein produktiv-kreativer Sprachumgang angebahnt werden kann und warum sich dieser besonders für die Entwicklung eines Evaluationstools für kreative Schriftsprachprodukte eignet.

Wie in Kapitel 2.1.3.3 beschrieben, besteht ein Fokus auf die Schreibkompetenz aus zwei Gründen: Einerseits scheint das Schreiben eine weitreichende Rolle für Kreativität im Englischunterricht einzunehmen. Andererseits kann die selbstständige Produktion in Form kreativer Schreibversuche und -anlässe speziell für und gerade im frühen Fremdsprachenunterricht besonders bedeutungsvolle Potentiale entwickeln. Dies hängt, wie zuvor erläutert, mit dem fehlenden Notendruck und der daraus resultierenden Möglichkeit zum Experimentieren mit der Fremdsprache zusammen.

Das folgende Kapitel differenziert zu Beginn die Begriffe der Schreibkompetenz und des Schriftspracherwerbs und behandelt anschließend die kognitiven Prozesse, die parallel zu jenen Aktivitäten erfolgen. Nachfolgend wird die Sonderstellung der Schreibkompetenz im Rahmen des frühen Fremdsprachenunterrichts diskutiert. Dabei wird auf die Funktionen des Schreibens, die Einführung des Schriftbilds in diesem Lernstadium sowie didaktisch-methodische Förderungsmöglichkeiten eingegangen. Zusammengenommen ergibt sich daraus eine holistische Übersicht zur produktiven fremdsprachlichen Schreibkompetenz der Primarstufe, ausgerichtet auf den Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit.

2.2.1 Differenzierung zwischen Schriftspracherwerb und Schreibkompetenz

Zu Beginn der fachlichen Diskussion wird mit Blick auf den Bereich der Primarstufe zwischen zwei Begrifflichkeiten – Schriftspracherwerb und Schreibkompetenz – unterschieden. Da innerhalb dieser Anfangsphase der schulischen Ausbildung nicht nur die Kompetenz des Schreibens in der Fremdsprache erlernt und geübt, sondern zusätzlich das Schriftbild vorab erworben wird, ist es von Relevanz, diese beiden Begrifflichkeiten voneinander abzugrenzen. Dies ist nicht nur für die Phase der Primarstufe, sondern ebenso für die Übergangsphase zur Sekundarstufe von Bedeutung, da die Einführung des fremdsprachlichen Schriftbilds je nach zeitlicher Integration in das Schulsystem nicht zwingend parallel zum Schriftspracherwerb der Muttersprache verläuft (BIG-Kreis, 2022).

Während der Begriff des Schriftspracherwerbs innerhalb dieser Arbeit das Lesen- und Schreiben-Lernen bezeichnet (Schründer-Lenzen, 2009), beschreibt der Begriff der Schreibkompetenz hingegen die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verfassen (vgl. Böttger, 2020a; Haß et al., 2020; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2021a; Thaler, 2012). Die Schreibkompetenz baut demnach auf dem Schriftspracherwerb auf, da erst durch das Erlernen von Lesen und Schreiben ein eigenständiges Produzieren schriftlicher Sprache und zusammenhängender Texte möglich wird (Böttger, 2020a). Da sich die vorliegende Arbeit intensiv mit der Evaluation von Kreativität schriftlicher Sprachprodukte von Lernenden in der Grundschule befasst, ist die Schreib-

kompetenz der Lernenden für das aktuelle Kapitel von größerer Bedeutung. Durch die enge Verbindung aufgrund der zeitlichen Einordnung in die Schullaufbahn wird jedoch an den jeweils passenden Stellen ebenso auf den Schriftspracherwerb Bezug genommen.

2.2.2 Einordnung der Schreibkompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht

Innerhalb des deutschen Bildungskontexts ist die Schreibkompetenz in das allgemeine Paradigma des kompetenzorientierten Unterrichts einzuordnen. Der Begriff Kompetenz beschreibt nach Weinert (2001) die gesamtheitlichen Fähigkeiten eines Individuums, die benötigt werden, um eine komplexe fachliche Anforderungssituation zu bewältigen. Zusätzlich gehört das Schreiben – bezüglich des bayerischen Lehrplan Plus für Grundschulen, welcher aufgrund der zu behandelnden Daten verwendet wird – neben Hör- sowie Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Sprachmittlung zum Bereich der kommunikativen Fertigkeiten, der wiederum den kommunikativen Kompetenzen untersteht, siehe Tabelle 2. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2021a)

Tabelle 2: Einordnung der Schreibkompetenz im Lehrplan bayerischer Grundschulen

Kommunikative Kompetenzen	kommunikative Fertigkeit	Hör- und Hörsehverstehen
		Leseverstehen
		Sprechen
		Schreiben
		Sprachmittlung
	Verfügen über sprachliche Mittel	Wortschatz
		Grammatik
		Aussprache und Intonation
		Orthographie

Die kommunikativen Fertigkeiten im Englischunterricht lassen sich weiter in rezeptive und produktive Fertigkeiten unterteilen. Neben der Kompetenz des Sprechens gehört die Schreibkompetenz zu den produktiven Fertigkeiten des Englischunterrichts und lässt sich – ähnlich zum Sprechen – in imitatives, reproduktives und freies Schreiben unterteilen. Diese drei Formen des Schreibens unterliegen einer aufeinanderfolgenden Entwicklung, wie in Abbildung 16 zu sehen.



Abbildung 16: Formen des Schreibens nach aufsteigendem Anforderungsniveau

Während das frühe Fremdsprachenlernen zu Beginn von Imitationsübungen geprägt ist (Böttger, 2016, 2022), beinhaltet die zweite Stufe, das reproduktive Schreiben, den Transfer und das Anpassen von zuvor memorierten Sprachstrukturen. Für das freie fremdsprachliche Schreiben sind die beiden vor-

herigen Entwicklungsstufen sowie deren Automatisierung und Internalisierung unabdingbar für eine freie Kommunikationsfähigkeit. (Böttger, 2020a, 2022; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021)

Bezüglich des bayerischen Lehrplans der Primarstufe wird die Schreibkompetenz des frühen Fremdsprachenunterrichts näher beschrieben. Darin steht (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2021b):

Die Schülerinnen und Schüler schreiben Wörter und kurze Mustersätze fehlerfrei von Vorlagen ab (z. B. von *wordwebs*) und ergänzen und verändern einfache, ihnen vertraute Texte (z. B. Einladungen) sinngemäß, indem sie aus Vorlagen bekannte Textbausteine auswählen und einfügen bzw. an eigene Äußerungsabsichten anpassen. (o.S.)

Daran wird deutlich, dass es sich im Rahmen der Schreibkompetenz der Primarstufe nicht – wie beim muttersprachlichen Erwerb – um Dekodierungsstrategien handelt, die auch auf noch nicht erlernte Wörter angewendet werden können. Im Kontrast werden Schriftbilder anhand vorheriger Einführung wiedererkannt. Die Lehrplanformulierung weist zudem darauf hin, dass es sich um das Abschreiben und Verändern nach vorheriger Ansicht einer Vorlage handelt und keine eigenständigen Inhalte und Sprachmuster produziert werden (vgl. Böttger, 2020a; Schmid-Schönbein, 2007). Der Fokus des Lehrplans und des frühen Fremdsprachenunterrichts scheint dadurch vorwiegend auf dem imitativen und reproduktiven Schreiben zu liegen, was der natürlichen Entwicklung der Schreibkompetenz vom imitativen hin zum freien Schreiben gleicht und innerhalb dieser Altersstufe als angemessen erscheint (vgl. Böttger, 2020a).

Ferner ergeben sich weitere Merkmale der Schreibkompetenz im Vergleich zur produktiven Fertigkeit des Sprechens. Einer der größten Unterschiede liegt darin, dass das Schreiben von intensiven Planungs- und Überarbeitungsprozessen geprägt ist und anders als das Sprechen keinen spontanen und flüchtigen kognitiven Prozess darstellt. Der Prozess des *Monitorings* – der Selbstkontrolle – ist dabei ebenfalls stärker ausgeprägt, da Lernende ihre Schreibprodukte während der Planung überarbeiten können, was hingegen beim (spontanen) Sprechakt kaum möglich ist beziehungsweise erst nach der Artikulation stattfindet (Decke-Cornill & Küster, 2010; Klippel & Doff, 2015; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Teichmann, 2011; Thaler, 2012). Als Folge benötigt der Schreibprozess allerdings mehr Zeit, um sprachliche Äußerungen zu planen, inhaltliche Ideen zu entwickeln, Änderungen vorzunehmen oder Rückmeldungen anderer Personen einzuarbeiten (Harmer, 2013; Teichmann, 2011; Thaler, 2012).

2.2.3 Kognitive Prozesse der Schreibkompetenz

Um die Schreibkompetenz zuverlässig zu evaluieren, ist neben der Frage, wie sich die Schreibkompetenz im Kontext des Englischunterrichts der Primarstufe einordnet, ebenso die Frage von Bedeutung, welche kognitiven Prozesse währenddessen erfolgen. Hierzu wird an dieser Stelle erneut

Bezug auf den Schriftspracherwerb genommen, da die kognitiven Prozesse des Schreibprozesses auf den kognitiven Prozessen des Schriftspracherwerbs basieren. Aufgrund der Relevanz beider Aspekte werden diese nacheinander behandelt, wobei Tabelle 3 eine Übersicht der Erkenntnisse abbildet.

Tabelle 3: Übersicht der Begrifflichkeiten Schriftspracherwerb und Schreibkompetenz

Schriftspracherwerb	<ul style="list-style-type: none"> - Erlernen der Schriftsprache, Lesen und Schreiben - ab dem dritten Lebensjahr möglich - Aufteilung in eine logographische, alphabetische und orthographische Stufe - große Konzentrationsleistung - Zeit und Angebot von Schriftsprache notwendig
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Erzeugen von schriftlichen Sprachprodukten - baut auf Schriftspracherwerb auf - mit anderen Kompetenzen (Lesen, Hör(seh)verstehen und Sprechen) eng verbunden - rekursiver Schreibprozess: Analyse, Planung, Entwurf, Überarbeitung, Rückmeldung und Finalisierung

2.2.3.1 Vorgänge während des Schriftspracherwerbs

Aus Sicht der Englischdidaktik wird unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der *educational neurosciences* davon ausgegangen, dass der Prozess des Schriftspracherwerbs bereits ab dem dritten Lebensjahr stattfindet (Böttger, 2016, 2022). Zudem gilt als gesichert, dass der Schriftspracherwerb drei Entwicklungsstufen durchläuft: eine logographische, eine alphabetische und eine orthographische Stufe (Frith, 1985).

Während Kinder in der logographischen Stufe vertraute und für sie emotionale Wörter anhand ihrer visuellen Schlüsselreize wiedererkennen – sozusagen wie ein Art Logo – nehmen die Lernenden in der alphabetischen Stufe Wörter nicht mehr als Ganzes wahr, sondern deren einzelne Buchstaben und Laute. Mit der letzten, der orthographischen Stufe erfolgt ein weiterer qualitativer Sprung, da die Kinder größere Struktureinheiten auf einmal aufnehmen, wie beispielsweise Silben oder Wortendungen. (Schründer-Lenzen, 2009)

Passend hierzu zeigen neurowissenschaftliche Erkenntnisse, dass zu Beginn des Schriftspracherwerbs jeder Buchstabe für sich allein analysiert wird. Nachdem einzelne Buchstaben und deren Kombinationen gut memoriert sind, ist das Gehirn in der Lage, Nachbarbuchstaben zu antizipieren, wiederum ähnlich zur orthographischen Stufe. Diese Antizipation findet als unbewusster Prozess statt, der dann erfolgt, wenn bereits ausreichend Beispiele für die Wortreproduktion abgespeichert sind. (Böttger, 2016)

Allerdings stellt diese Entwicklung des Schriftspracherwerbs einen individuellen und komplexen Prozess dar, der eng mit den anderen Kompetenzbereichen – allen voran mit der rezeptiven Fertigkeit des Lesens – verknüpft ist. Hierbei sind einige Aspekte zu beachten: Bereits das Abschreiben eines Textes in der englischen Schriftsprache verlangt den Lernenden eine immense Konzentrationsleistung ab, da die englische Orthographie im Vergleich zur deutschen anderen Regeln folgt. Zusätzlich entsteht eine große kognitive Anstrengung einerseits aufgrund des langen Wegs, der bei der Verarbeitung von Schriftsprache im Hirn zurückgelegt wird, sowie andererseits durch die Beteiligung vieler unterschiedlicher Hirnregionen, wie dem visuellen Kortex, dem Wernicke-Areal oder dem Broca-Areal (vgl. Böttger, 2016). Darüber hinaus werden zweierlei neuronale Vorgänge während des Reproduzierens der Schriftsprache in Bewegung gesetzt. Zum einen werden kognitive Prozesse benötigt, um auf bereits erworbenes Wissen, wie beispielsweise dem Aussehen eines Buchstabens, mental zurückzugreifen. Zum anderen werden motorische Prozesse durch den präfrontalen Kortex aktiviert, um das Schreiben eines Buchstabens durch die Hand zu ermöglichen. Auch im späteren Schreibprozess spielen beide neuronalen Vorgänge eine Rolle, um das Geschriebene zu kontrollieren und möglicherweise auszubessern. (Böttger, 2016, 2020a; Elsner & Elsner, 2015; Kierepka, 2020; Mayer & Köhler, 2009; Reichart-Wallrabenstein, 2004; Waschk, 2008)

Zudem setzt der Erwerb der Schriftsprache eine angemessene Zeit und „das Vorhandensein einer ausreichend kritischen Menge an Sprachdaten voraus“ (Kierepka, 2020, S. 157), da er vorwiegend auf der kognitiven Selbstorganisation der Lernenden basiert. Vergleichbar mit der *silent period*, soll individuellen Lernenden durch Zeit und Input die Möglichkeit gegeben werden, sich mittels des Sprachangebots selbstständig mit der Schriftsprache vertraut zu machen, bevor sie diese selbst produzieren. (Böttger, 2020a; Kierepka, 2020; Mayer & Köhler, 2009)

Für die Lernmotivation ist wichtig, dass Kinder während dieser Erwerbsphase den Nutzen der Schriftsprache erkennen und diese für sich und ihren Lernprozess einzusetzen. Der Englischunterricht sollte Schriftsprache daher authentisch und sinnvoll einsetzen, den Lernenden die Chance bieten, selbstständig mit fremdsprachlichen Informationen zu agieren, entdeckende Beschäftigungen mit der Schriftsprache darbieten, interessante und herausfordernde Aufgabenformate beinhalten und angemessenes Feedback sowie Zeit zum Ausprobieren der Schriftsprache besitzen. Der Lehrkraft kommt als unterstützende und motivierende Person eine besondere Funktion zu. Konkrete didaktische Methoden zur Förderung werden im nachfolgenden Kapitel 2.2.5 dargestellt. (vgl. Böttger, 2020a; Harmer, 2013; Kierepka, 2020; Reichart-Wallrabenstein, 2004)

2.2.3.2 Vorgänge während des Schreibprozesses

Im Vergleich zum Schriftspracherwerb lässt sich festhalten, dass der Schreibakt ein ähnlich komplexer mentaler Prozess ist, der aber auf automatisierten Vorgängen basiert (Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Mayer & Köhler, 2009; McCallum, 2012; Thaler, 2012) und als ein „zyklisch rekursive[r] Vorgang“ (Haß et al., 2020, S. 163) bezeichnet wird, da die einzelnen Schritte des Schreibprozesses ständig wiederholt werden.

Allerdings sind die kognitiven Prozesse des Schreibens erst möglich, nachdem der Schriftspracherwerb erfolgreich beendet wurde. Andernfalls unterliegen Lernende dem Aufbau einzelner Buchstaben oder Silben und sind nicht in der Lage, sich dem Inhalt des schriftlichen Sprachprodukts zu widmen. Auch neuronal spielen hier, wie zuvor erwähnt, motorische Prozesse, ausgelöst durch den präfrontalen Kortex, sowie die Hand-Augen-Koordination eine maßgebliche Rolle, um den Schreibakt und somit den gesamten Schreibprozess durch automatisierte Vorgänge erst zu ermöglichen. (Böttger, 2016, 2020a)

Dadurch zeigt sich außerdem, inwiefern der Akt des Schreibens unweigerlich mit anderen Kompetenzbereichen des Englischunterrichts zusammenhängt. Am Beispiel des Lesens wird dies deutlich: erst das Lesen des eigenen Sprachprodukts ermöglicht nachfolgend eine Be- und Überarbeitung der fremdsprachlichen Inhalte. (Böttger, 2020a; Haß et al., 2020; Klippel & Doff, 2015)

Innerhalb der Forschungsliteratur gibt es verschiedene Möglichkeiten, den Schreibprozess aufzuteilen. Während Klippel & Doff (2015) oder Kolb & Schocker (2021) den Prozess in drei Phasen – Planung, Entwurf und Revision – unterteilen, zerlegen ihn Haß et al. (2020) in sechs Teile – Analyse, Planung, Entwurf, Überarbeitung, Rückmeldung der Lehrkraft und Finalisierung. Parallel dazu werden Entscheidungen über Inhalt, Form, Strategie und Formulierung getroffen. Überdies wird beim Schreiben inhaltliches Wissen (*content knowledge*) sowie rhetorisches Wissen (*discourse knowledge*) miteinander in Beziehung setzt, um – ähnlich zum Akt des Sprechens – eine Äußerungsabsicht zu versprachlichen (Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Klippel & Doff, 2015; Kolb & Schocker-von Ditfurth, 2021; Thaler, 2012). Da sich die Phasen beider beschriebenen Prozessmodelle vorwiegend auf das freie Schreiben beziehen, was für die Primarstufe eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Böttger, 2020a; Kierepka, 2020; Louis, 2020; Mindt & Schlüter, 2007; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2021b), wird dies nicht weiterführend beschrieben. Anzuführen ist jedoch, dass sich gerade in der Primarstufe viele Kinder aufgrund des noch fehlenden grammatikalischen Wissens auf sprachsyntaktische Strukturen ihrer Muttersprache verlassen (Börner et al., 2016; Kolb & Schocker-von Ditfurth, 2021). Auch hier zeigt sich das Konzept der *interlanguage* (siehe Kapitel 2.1.3.2), da Lernende mit der Fremdsprache experimentieren und sich stufenweise an die Zielsprache annähern. Interessant ist schließlich, dass der Schreibprozess dem kreativen Prozess (siehe Kapitel 2.1.1.3) anhand der rekursiven und miteinander verbundenen Teilschritte stark ähnelt.

2.2.4 Sonderstellung der Schreibkompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht

Wie in den vorherigen Kapiteln angeklungen ist, besitzt die Schreibkompetenz innerhalb des Englischunterrichts der Primarstufe eine gesonderte, wenn nicht untergeordnete Rolle. Stattdessen erhält das Schreiben oftmals erst in weiterführenden Schulen – vorrangig in Realschulen und Gymnasien – einen höheren Stellenwert (Klippel & Doff, 2015). Dies hängt stark mit dem *Prinzip der Mündlichkeit* zusammen, welches in den Lehrplänen der Grundschule stark verankert ist. Dadurch treten kommunikative Fertigkeiten – das Hören und Sprechen – in den Vordergrund und die Schreibkompetenz nimmt eine zweitrangige Stellung ein. (Böttger, 2020a; Jöckel, 2017; Kierepka, 2020; Klippel & Doff, 2015; Meier et al., 2017; Mindt & Schlüter, 2007; Thaler, 2012)

Als Begründung dafür ist anzuführen, dass sich Kinder innerhalb des ersten Lernjahres mit der fremden Sprache und ihren fremden Lauten beispielsweise durch Einhören, Imitation und Reproduktion vertraut machen. Anschließend wenden Lernende die fremdsprachlichen Laute selbst an und produzieren mündliche Äußerungen. Ähnlich zur stillen Phase des Mutterspracherwerbs (*silent period*) kann es dabei vorkommen, dass einige Kinder der Fremdsprache lediglich zuhören, bevor sie sich trauen, diese zu sprechen. Die zwei weiteren kommunikativen Fertigkeiten, Lesen und Schreiben, treten dann allmählich zum Fremdsprachenunterricht der Primarstufe hinzu. (Böttger, 2020a; Kierepka, 2020; Klippel & Doff, 2015; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021)

Ferner ergibt sich die Sonderstellung der Schreibkompetenz durch die curricularen Unterschiede der 16 Bundesländer Deutschlands und deren zugehörigen Zielsetzungen (vgl. Beinke, 2020; K. Glaser & Schrader, 2019). Während beispielsweise Hamburg und Rheinland-Pfalz in der ersten Klasse mit der Fremdsprache beginnen, wird in Bayern oder Sachsen erst ab der dritten Jahrgangsstufe Englisch unterrichtet (BIG-Kreis, 2022). Zudem unterscheiden sich die Lehrpläne bezüglich der Unterrichtsdauer: in Sachsen-Anhalt sind es zwei Stunden pro Woche, in Hessen vier (BIG-Kreis, 2022). Aus diesen zeitlichen Differenzen ergeben sich wiederum inhaltliche Unterschiede, unter anderem bezüglich der Zielvorgaben für die Schreibkompetenz. Diese reichen vom simplen Abschreiben bis hin zu freien Schreibversuchen ganzer Sätze. Eine einheitliche Zielsetzung entsteht nur bedingt, was die Sonderstellung der Schreibkompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht verstärkt. Allerdings ist allen Lehrplänen gemeinsam, dass mit dem Schreiben bereits im ersten Lernjahr begonnen werden soll. (Hempel et al., 2017; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021)

Nichtsdestotrotz übernimmt die Schreibkompetenz wichtige Funktionen im Hinblick auf den frühen Fremdsprachenunterricht. Gerade im Sinne des modernen Fremdsprachenunterrichts, der den Spracherwerb als ganzheitlichen Prozess aller Kompetenzen betrachtet (Louis, 2020) und eine handlungsorientierte Verschränkung dieser fordert (Böttger, 2020a; Kierepka, 2020; Klippel & Doff, 2015; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021), ist die Schulung aller vier Kompetenzbereiche angedacht. Die Schreibkompetenz erweist sich dabei aus vielfacher Sicht als nützlich für das Sprachenlernen. Die

Funktionen werden nachfolgend vertieft erläutert, um die Relevanz der Schreibkompetenz für die Primarstufe hervorzuheben.

Darüber hinaus ermöglicht diese limitierte Form der Schreibkompetenz einen möglichst detaillierten Einblick in die kreativen, fremdsprachlichen Leistungen der Lernenden. Aufgrund der eingeschränkten Aufgabenformate und den Fokus auf geschlossene und halb-offene Aufgabenstellungen innerhalb des frühen Fremdsprachenunterrichts, handelt es sich nicht um mehrdimensionale und vielschichtige kreative Leistungen, sondern um kleinschrittige kreative Produkte. Diese eignen sich zur explorativen Entwicklung und Erprobung eines neuartigen Evaluationsformats für kreative Schriftsprachprodukte besonders.

2.2.4.1 Lernunterstützende Funktion

Vordergründig dient das Ab- und Aufschreiben in der Schule als Lernhilfe. Beispielsweise bedient die Schriftsprache zusätzliche Sinnes- und Lernkanäle – wie Auge, Ohr und Tastsinn – und sorgt so für eine mehrfache Wahrnehmung, Reflexion und bessere Behaltensleistung der Fremdsprache (Böttger, 2020a; Haß et al., 2020; Kolb & Schocker-von Ditzfurth, 2021; Mayer & Köhler, 2009; Meier et al., 2017). Für Lernende kann es hilfreich sein, die psychomotorischen Abläufe des Schreibens auszuführen und sich dadurch neuen Wortschatz oder neue Wortstrukturen einzuprägen. Schreiben gewinnt dadurch als Arbeits- und Mnemotechnik an Bedeutung, da die „psychomotorisch gesteuerten Schreibbewegungen [...] zur mentalen Mehrfachkodierung der Wortbilder bei[tragen]“ (Haß et al., 2020, S. 164).

Lernende profitieren ebenso davon, neue Wörter nicht nur zu hören, sondern auch zu sehen, sie wiederzuerkennen und sich einzuprägen. Die Schriftsprache hilft ihnen, diese zu segmentieren und in ihren einzelnen Bestandteile zu begreifen. Den Lernenden wird ermöglicht, sich intensiv mit der Fremdsprache mittels des Schriftbildes auseinanderzusetzen. Dadurch wird nicht nur die Sprachbewusstheit gestärkt, sondern auch andere Kompetenzen wie das Hörverstehen unterstützt, da Gehörtes besser nachverfolgt werden kann. Gerade im Hinblick auf die Sprechflüssigkeit der englischen Sprache ist es im frühen Fremdsprachenunterricht oft schwierig, den Lautstrom durch die Lautverschmelzungen der Wortenden in einzelne Wörter zu zerlegen. Durch paralleles Aufzeigen des Schriftbilds können Lernende das auditiv und visuell Dargebotene zusammenführen und leichter aufnehmen. (Böttger, 2020a; Haß et al., 2020; Mayer & Köhler, 2009; Meier et al., 2017).

Überdies lernen Kinder durch das visuelle Angebot das korrekte englische Schriftbild simultan kennen. Dies ist eine unverzichtbare Stütze für englische Formen, die sich lediglich aufgrund ihrer Orthographie, aber nicht oder nur leicht anhand ihrer Aussprache unterscheiden, wie beispielsweise *there* und *their* (Mindt & Schlüter, 2007). Böttger (2020a) geht beispielsweise davon aus, dass ohne

eine solch visuelle Darbietung Lernende eigene Vorstellungen auf Grundlage ihres muttersprachlichen Schrift- und Klangbildes entwickeln und sich solche fälschlichen Sprachhypothesen – insofern sie nicht korrigiert werden – fossilieren und später mühevoll umgelernt werden müssen (vgl. Böttger, 2016). Die Darbietung des Schriftbilds ist deshalb besonders für die Einordnung der komplexen Phonem-Graphem-Relation notwendig. (Böttger, 2020a; Harmer, 2013; Haß et al., 2020; Jöckel, 2017; Kierepka, 2020; Mayer & Köhler, 2009; Mindt & Schlüter, 2007; Reichart-Wallrabenstein, 2004; Waas & Hamm, 2011)

Anhand dieser Aspekte ist die Schreibkompetenz in Kombination mit der Schriftsprache vor allem hinsichtlich der Differenzierung des Lernprozesses im Unterricht relevant, um Angebote für diverse Lernende sowie differenzierende Maßnahmen für starke und schwächere Lernende zu machen. (Böttger, 2020a; Haß et al., 2020; Kierepka, 2020; Klippel & Doff, 2015; Louis, 2020; Mayer & Köhler, 2009; Mindt & Schlüter, 2007; Schmid-Schönbein, 2007; Thaler, 2012)

Durch das Anfertigen von Notizen trägt die Schreibkompetenz außerdem dazu bei, Gehörtes zu sichern oder Gesprochenes vorzubereiten. Gerade für die Ergebnissicherung kommt der Schriftsprache eine besondere Bedeutung zu, da das geschriebene Wort weitaus länger nachwirkt als das gesprochene. Die Schriftsprache besitzt demnach eine weitere bedeutsame Rolle als Referenzfunktion, die den Lernprozess unterstützt. (Böttger, 2020a; Decke-Cornill & Küster, 2010; Harmer, 2013; Louis, 2020; Meier et al., 2017; Mindt & Schlüter, 2007; Thaler, 2012)

Ferner ermöglicht der Einsatz des Schreibprozesses methodische Abwechslungsmöglichkeiten, da selbstständige und offene Lernkonzepte auf der Integration der Schriftsprache im Unterricht basieren, indem sie Kinder und Jugendliche dazu befähigen, selbstständig fachliche Inhalte festzuhalten und zu bearbeiten. Der Einsatz der Schriftsprache begünstigt somit einen interessanteren und spannenderen Unterrichtsalltag für Lernende wie Lehrende. (Böttger, 2020a; Louis, 2020; Mindt & Schlüter, 2007)

2.2.4.2 Präsenz der Schriftsprache im Alltag der Lernenden

Ein weiterer Grund für die Relevanz der Schreibkompetenz ergibt sich aus der omnipräsenten Rolle, welche die Fremdsprache – in schriftlicher Form – bereits im Alltag der Lernenden spielt. Einerseits nimmt das Schreiben im schulischen Alltag eine bedeutsame Rolle ein und begegnet den Lernenden in Form von Notizen, Hausaufgaben oder Klassenarbeiten (Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012). Andererseits treten Lernende tagtäglich mit Wörtern wie *ok*, *cool*, *hobby*, oder *sticker* in Kontakt und wenden diese – bewusst oder unbewusst – in ihrer eigenen produktiven Kommunikation an. Ihr Wunsch, die Fremdsprache inklusive ihres Schriftbilds zu erlernen und zu nutzen, wird dadurch verständlich. Durch die steigende Zahl an Anglizismen im Alltag der Lernenden können diese durch den Einsatz der

Schriftsprache im Unterricht kontextualisiert und besprochen werden. Die Präsenz der Schreibkompetenz begrenzt sich daher nicht nur auf den formellen Unterrichtskontext, sondern gleichermaßen auf den informellen Alltag der Lernenden. Eine Vernachlässigung dieser Omnipräsenz von Schriftsprache wirkt sich hingegen negativ auf die Authentizität des Fremdsprachenunterrichts aus und berücksichtigt die Alltagswelt der Lernenden nur bedingt. (Böttger, 2020a; Kierepka, 2020; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Louis, 2020; Mindt & Schlüter, 2007; Schmid-Schönbein, 2007; Weltgen & Fischer, 2022)

Zusätzlich müssen Kinder und Jugendliche lernen, sich in einer immer stärker globalisierten und von der englischen Sprache geprägten Welt zurecht zu finden. Da die Schriftsprache jene Welt vordergründig beherrscht, gehört die Schreibkompetenz zu einer der wichtigsten kulturellen Kernkompetenzen (Kieweg, 2009; Porsch & Köller, 2010; Thaler, 2012). Ob man Schreiben kann, entscheidet in dieser von Schriftlichkeit dominierten Gesellschaft stark über den Erfolg eines Individuums (Harmer, 2013). Hinsichtlich der Rolle des Englischen als *lingua franca* wird von den Lernenden dabei nicht nur verlangt, diese zu rezipieren, sondern auch zu produzieren. Mit Blick auf den ansteigenden Gebrauch des Internets gewinnt gerade die Schreibkompetenz immer mehr an Bedeutung, da durch Kommunikationsformen wie der E-Mails, sozialen Medien oder Foren mehr denn je geschrieben wird. (Haß et al., 2020; Klippel & Doff, 2015; Thaler, 2012)

2.2.4.3 Kommunikative und kreative Funktion

Ferner erfüllt das Schreiben neben der lernunterstützenden Funktion (*writing for learning*) eine kommunikative und kreative Funktion, bei der um des Schreibens willen geschrieben wird (*writing for writing*) (Böttger, 2020a; Decke-Cornill & Küster, 2010; Harmer, 2013; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Thaler, 2012).

Zum einen befriedigt der Einsatz der Schriftsprache das Bedürfnis der Lernenden, sich in der Fremdsprache kommunikativ zu äußern und den erlernten Wortschatz anzuwenden, wie zum Beispiel die Forschungsergebnisse einer Studie an einer sächsischen Schule zeigen konnten (K. Glaser & Schrader, 2019; vgl. Böttger, 2020a; Louis, 2020; Mindt & Schlüter, 2007; Schmid-Schönbein, 2007). Böttger argumentiert weiter, dass die Lernenden der Grundschule ihrer kommunikativen Selbstständigkeit beraubt werden, wenn ihnen das fremdsprachliche Schriftbild vorenthalten wird, und schreibt, man mache damit „8- und 9-jährige Schülerinnen und Schüler wieder zu Vorschulkindern [...] ohne all ihre Spracherfahrungen und den besonderen Lernkontext Schule zu berücksichtigen“ (Böttger, 2020a, S. 126). Gleichzeitig sollte die englische Schreibfähigkeit nicht zum gänzlich verallgemeinernden Parameter für sprachliches Können instrumentalisiert werden. (Böttger, 2020a)

Zum anderen gibt die Forschungsliteratur Hinweise darauf, dass Lernenden nicht nur das mitteilungsbezogene, sondern auch das kreative Schreiben Freude bereitet. In ihrer Studie beschäftigte Hägele (2008) sich mit der Frage, inwiefern Unterricht angepasst werden muss, um die Freude beim Lesen- und Schreiben-Lernen zu erhöhen. Sie fand heraus, dass Kinder das Schreiben aufgrund der produktiven Tätigkeit sehr schätzen. Dies gelte vorrangig für Lernende, die sich insbesondere im Mündlichen weniger beteiligen, weshalb die Autorin davon ausgeht, man könne mittels dem Einsatz von Schreibaufgaben eine größere Zahl an Lernenden ansprechen. Gleichzeitig erkennt die Studie die hohen Anforderungen an, die durch die produktive Tätigkeit des Schreibens und die vielzähligen Besonderheiten der englischen Sprache an die Kinder gestellt werden. Nichtsdestotrotz sei das fremdsprachliche Schreiben für die Lernenden eine positive Herausforderung, deren Einsatz für den frühen Fremdsprachenunterricht lohnenswert erscheint. (Hägele, 2008)

Passend hierzu zeigen die Ergebnisse des Schulversuchs *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* zum Lernstand im Englischunterricht der Jahrgangsstufen 3 und 4 ein ähnliches Bild. Wie zuvor erwähnt, fand der Schulversuch über vier Jahre hinweg statt – Schuljahr 2015/16 bis 2018/19 – und untersuchte die Leistungen von knapp 3000 Kindern an insgesamt 21 Schulen. Bezüglich der Schreibkompetenz konnte die Auswertung der Studie zum einen feststellen, dass sich die Lernenden der Herausforderung des Schreibens in der Fremdsprache generell gern stellen, da es ihnen Spaß bereite sich zu äußern und schriftlich in der Fremdsprache zu kommunizieren. Deutlich wurde dies vordergründig daran, dass sie vor oftmals problematischen Phonem-Graphem-Relationen nicht zurückschreckten, sondern diese mittels kreativer Lösungsansätze, beispielsweise durch selbstentwickelte Schreibvarianten (z.B. *skul statt school), lösten. Zum anderen war anhand der langen und informativen Sätze in den offenen Schreibaufgaben zu erkennen, dass die Kinder kaum Scheu hatten, noch unbekannte oder weniger bekannte Wörter in die Fremdsprache zu übersetzen. Daran verdeutlicht sich einerseits die kommunikative und Freude bringende kreative Funktion der Schreibkompetenz (Böttger & Müller, 2020; vgl. K. Glaser & Schrader, 2019) und andererseits, inwiefern das unkontrollierte und freie Produzieren zur Unterstützung des fremdsprachlichen Lernprozesses beiträgt (vgl. Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021).

Mit Blick auf das grundlegende Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts:

Im Englischunterricht der Grundschule entfalten die Schülerinnen und Schüler ein erstes Gespür für die englische Sprache und entwickeln eine grundlegende kommunikative Handlungsfähigkeit (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2021a)

zeigt sich, inwiefern die obigen Funktionen zur maßgeblichen Rolle der Schreibkompetenz für das Erreichen dieses Zieles beitragen. Durch die Förderung der Schreibkompetenz wird nicht nur die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lernenden im Englischunterricht unterstützt, sondern der Unterricht nimmt ebenso Bezug auf die reale Umwelt der Lernenden und bezieht diese aktiv in die Lernumgebung ein. Am wichtigsten ist jedoch die unterstützende Funktion der Schreibkompetenz für den Lernprozess. In mehrfacher Hinsicht zeigt sich, dass durch das Schreiben im Unterricht multisensorisches Lernen erfolgt, differenzierte Lernangebote geschaffen werden, weitere fremdsprachliche Fertigkeiten unterstützt werden und der Spracherwerb dadurch schließlich ganzheitlich gefördert wird. Die Schreibkompetenz erweist sich somit als hilfreich, um jenes erste Gespür für die Fremdsprache und die kommunikative Fähigkeit der Kinder schriftlich anzubahnen, selbst wenn sie in dieser frühen Phase des Fremdsprachenunterrichts ein hohes Maß an Unterstützung durch die Lehrkraft benötigt (Kolb & Schocker- von Ditzfurth, 2021). (Böttger, 2020a; Haß et al., 2020; Kierepka, 2020; Klippel & Doff, 2015; Louis, 2020; Mayer & Köhler, 2009; Meier et al., 2017; Mindt & Schlüter, 2007)

Daraus resultiert, dass die Schreibkompetenz, basierend auf ihren vielfältigen Funktionen für das frühe Fremdsprachenlernen, eine Sonderstellung besitzt, selbst wenn sie in den aktuellen Lehrplänen der Primarstufe bislang eine „ungerechtfertigte untergeordnete Rolle“ (Böttger, 2020a, S. 123) spielt. Jene Ausnahmestellung der Schreibkompetenz führt allerdings zu einem spezifischen Förderungsbedarf. Dieser wird nachfolgend als Abschluss des vorliegenden Kapitels behandelt, um auf weitere Eigenheiten der Schreibkompetenz innerhalb der Primarstufe hinzuweisen, die anschließend bei der Evaluation der Schriftsprachprodukte berücksichtigt werden.

2.2.5 Spezifische Förderung der Schreibkompetenz

Als Basis einer zielgerichteten Förderung ist zu Beginn die Entscheidung rund um die Einführung des fremdsprachlichen Schriftbilds erforderlich. Seit Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts in der Primarstufe gibt es noch immer eine Diskussion hinsichtlich der Rolle des Schriftbilds (Kierepka, 2020). Während einige die Integration der Schriftsprache im frühen Fremdsprachenunterricht ablehnen, halten andere den Einsatz für essentiell. Anhand dieser Debatte lassen sich weitere wichtige Eigenschaften der Schreibkompetenz verdeutlichen. Eine Übersicht der Argumente bietet Tabelle 4.

Tabelle 4: Argumente für und gegen die Einführung des fremdsprachlichen Schriftbilds

Argumente gegen die Einführung des fremdsprachlichen Schriftbilds	Argumente für die Einführung des fremdsprachlichen Schriftbilds
<ul style="list-style-type: none"> - Negativer Effekt auf die Rechtschreibkompetenz in der Muttersprache - Kognitive Überforderung der Lernenden aufgrund von Interferenzproblemen durch ein neues Laut- und Schriftbild 	<ul style="list-style-type: none"> - Keine kognitive Überforderung beim Erwerb des muttersprachlichen Schriftbilds - Unterstützung des Fremdsprachenerwerbs durch Entwicklung einer <i>interlanguage</i> mittels der Übertragung von Phonem-Graphem-Zusammenhängen der Muttersprache - Vorenthaltung der Schriftsprache kann zur Fossilierung von Fehlern führen - Schriftsprache dient als Verständnishilfe - Verbesserung der Aussprache - Förderung der Sprachbewusstheit

Allerdings plädiert eine Vielzahl an Forschenden für die systematische und gezielte Einführung des Schriftbilds und liefert diverse Gegenargumente (Böttger, 2020a; K. Glaser & Schrader, 2019; Hägele, 2008; Haß et al., 2020; Ibarrola, 2010; Jöckel, 2016, 2017; Kierepka, 2020; Klippel & Doff, 2015; Louis, 2020; Mindt & Schlüter, 2007; Rymarczyk, 2008b; Schmid-Schönbein, 2007). Gegen die genannte kognitive Überforderung spreche zum Beispiel, dass Kinder auch beim Erwerb der muttersprachlichen Schriftsprache keine kognitive Überforderung erleben (Hägele, 2008; Jöckel, 2017; Mindt & Schlüter, 2007).

Zudem zeigen Forschungsergebnisse, dass Lernende ihnen bereits bekannte Phonem-Graphem-Zusammenhänge aus ihrer Muttersprache übertragen und somit eine individuelle *Interlanguage* aufbauen, die sie wiederum in ihrem persönlichen Fremdsprachenerwerbsprozess unterstütze (Jöckel, 2017; Reichart-Wallrabenstein, 2004; Rymarczyk, 2008a). Explizit weist dies, wie zuvor erläutert, der Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* auf. Die Ergebnisse darin zeigen, dass die Lernenden weitestgehend intuitiv und implizit Hypothesen zur Alphabetisierung der Fremdsprache aufstellten und intelligente beziehungsweise kreative Fehler begingen. Diese Fehler seien, so der Auswertungsbericht der Studie, keineswegs defizitär, sondern bildeten stattdessen einen Schritt des Lernprozesses – eine Stufe der *Interlanguage* (siehe Kapitel 2.1.3.2) – ab, welcher durch eine systematische und regelmäßige Schreibschulung optimiert werden kann. Obwohl diese Übertragungsfehler aus dem muttersprachlichen Schriftspracherwerb oft als Argumente gegen die Einführung des Schriftbilds verwendet werden, zeigt sich doch, dass sie stattdessen einen bedeutsamen Teil des Lernprozesses hin zur fremdsprachlichen Schreibkompetenz darstellen. (Böttger & Müller, 2020)

Darüber hinaus weist Böttger (2020a) daraufhin, dass durch eine gänzliche Vorenthaltung der fremdsprachlichen Schriftsprache die Gefahr einer Fossilierung von Fehlern besteht. Das bedeutet, dass Kinder ihre fremdsprachliche Schreibung an die Lautschrift ihrer Muttersprache anpassen, was wiederum Folgen für die Entwicklung fremdsprachlicher Fertigkeiten mit sich bringt (vgl. K. Glaser & Schrader, 2019; Jöckel, 2017; Mindt & Schlüter, 2007; Porsch & Köller, 2010; Schmid-Schönbein, 2007; Waschk, 2008). Jöckel (2017) argumentiert hierzu, dass sich das parallele Schreiben-Lernen in zwei Sprachen – insofern es systematisch durchgeführt wird – positiv auf ihre Entwicklung der Alphabetisierung auswirken kann (vgl. Rymarczyk, 2008b). Ebenso bekräftigen Mindt & Schlüter (2007), dass das Schriftbild eine essentielle Verständnishilfe für junge Lernende der Fremdsprache darstellt. Nur so könnten, wie zuvor erwähnt, ähnlich klingende Formen wie *your* und *you're* ohne Kontext von den Kindern auseinander gehalten werden. Weiterhin lässt sich belegen, dass sich die Aussprache der Lernenden durch den Einsatz des Schriftbilds verbessert, was Vorteile für die Sprechleistung und allgemeine Kommunikationsfähigkeit mit sich bringt (Ibarrola, 2010; Jöckel, 2017).

Ferner wirkt sich der Einsatz der Schriftsprache ebenso positiv auf die kognitive Reflexion der Fremdsprache aus (Jöckel, 2017; Reichart-Wallrabenstein, 2004). Die Ergebnisse der BIG-Studie, an der 80 Schulen, 114 Klassen und über 2000 Kinder teilnahmen, zeigten bei der Auswertung der Schreibaufgaben, dass Lernende der Grundschule über einen erhöhten Grad an Sprachbewusstheit verfügten und vorwiegend in der Lage waren, sich trotz der Phonem-Graphem-Schwierigkeiten schriftlich auszudrücken (Börner et al., 2016). Ebenso bestätigen Haß et al., dass sich „auf der Wort- und Satzebene ein gering kognitiv ausgerichteter Einsatz des reproduktiven Schreibens als lernunterstützend bewährt“ (2020, S. 165). Abschließend zeigen auch Praxiserfahrungen (K. Glaser & Schrader, 2019; Louis, 2020), dass nur einzelne Argumente gegen eine Einführung des fremdsprachlichen Schriftbildes in der Primarstufe sprechen.

Aufbauend auf den obigen Ergebnissen zur Einführung des fremdsprachlichen Schriftbilds wird deutlich, dass Lernende davon grundlegend profitieren. Nachdem sie jedoch innerhalb des Englischunterrichts der Grundschule zum ersten Mal bewusst mit dem Schreiben der Fremdsprache konfrontiert werden, ist es wichtig, auch nach Einführung des Schriftbilds auf eine gezielte und systematische Förderung zu achten (Jöckel, 2017). Für Böttger (2020a) ist die Auswahl des richtigen Zeitpunkts dabei entscheidend. Er argumentiert, dass „erst nach der mündlichen Sicherung des Wortklangs und mehrfacher aktiver Wiederholung [...], die sich in ihrer Intensität nach Länge und Lautschwierigkeiten innerhalb des Wortes richten muss“ (Böttger, 2020a, S. 128), ein Schriftbild ohne mögliche Interferenzen eingeführt werden kann. Durch dieses Vorschalten des Wortklangs verfallen die Lernenden nicht der Gefahr des Lautierens, sondern des Wiedererkennens. Sie erkennen zugleich, dass es Unterschiede zwischen ihrer Mutter- und der Fremdsprache gibt und sie keine eigene Schreibweise erfinden können. Wichtig ist, die Andersartigkeit der Lautsprache und Orthographie der

Fremdsprache konsequent und mit den Lernenden gemeinsam zu thematisieren. Der angemessene Zeitpunkt für die Einführung der Schriftsprache liegt daher unmittelbarer nach Präsentation der Lautung, wobei ein „künstliches Zurückhalten des Schriftbildes“ (Böttger, 2020a, S. 128) keineswegs hilfreich ist. (vgl. Louis, 2020)

Zudem empfiehlt es sich, schriftliche Aufgabenformate im frühen Fremdsprachenunterricht „möglichst in spielerischer-kreativer Form und nach sinnvollen Aufbaustufen“ (Böttger, 2020a, S. 127) zu integrieren (vgl. Mindt & Schlüter, 2007). Die Förderung lässt sich in die zuvor genannte Reihenfolge vom imitativen über reproduktives bis hin zum freien Schreiben (vgl. Böttger, 2020a) oder nach Haß et al. (2020) in die drei Stufen, Wort-, Satz- und Textebene, unterteilen.

Auf der Wortebene geht es vordergründig darum, die Sprachbewusstheit der Lernenden hinsichtlich der komplexen Phonem-Graphem-Relation des Englischen zu fördern. Um die interne Regelbildung der Kinder zu unterstützen, bietet sich eine Sensibilisierung bezüglich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache an. Diese können selbstständig entdeckt werden, indem die Fremdsprache zum festen Bestandteil des Englischunterrichts wird. Didaktisch-methodische Ideen für den Englischunterricht sind beispielsweise eine Lesecke oder Gegenstände im Klassenzimmer in der Fremdsprache zu beschriften, um die Lernumgebung der Kinder mit möglichst vielen Beispielen der fremdsprachlichen Schriftsprache auszufüllen. (Böttger, 2016; Harmer, 2013; Haß et al., 2020; Kierepka, 2020; Mayer & Köhler, 2009)

Auf der nächsthöheren Ebene – der Satzebene – vervollständigen oder modifizieren Lernende ganze schriftliche Äußerungen, beispielsweise indem sie Sprechblasen befüllen oder Bildunterschriften formulieren. Im Rahmen der letzten Ebene – der Textebene – geht es darum, kurze Texte zu vervollständigen, wobei solche Schreibaufgaben noch immer sehr stark gesteuert werden und innerhalb der Primarstufe häufig Überschneidungen mit der vorherigen Stufe aufweisen. Sätze, die es zu vollenden gilt, können beispielsweise lauten: „I’m ...“ oder „I live in ...“. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass diese beiden letzten Ebenen einen ersten kreativen Umgang mit der Fremdsprache zulassen. (Haß et al., 2020)

Da das imitative und reproduktive Schreiben der Fremdsprache in all diesen drei Stufen sowie in den Curricula der Primarstufe eine maßgebliche Rolle einnimmt (Kierepka, 2020; Louis, 2020; Mindt & Schlüter, 2007), gibt es zu diesen beiden Formen bereits eine große Auswahl an Aufgabenformaten. Diese reichen vom Nachspuren über das selbstständige Abschreiben von Wörtern bis hin zu (semi-) kreativen Schreibübungen. Letztere unterscheiden sich vom kreativen Schreiben dadurch, dass die daraus resultierenden Sprachprodukte keine vollständigen und sprachlich komplexen Texte darstellen, sondern die Lernenden vielmehr zur schöpferischen Produktion mit der Fremdsprache anregen (F. Ellis, 2017). Genau dabei lassen sich, wie zuvor erwähnt, erste Erkenntnisse zur Kreativität der schrift- und fremdsprachlichen Produktion ableiten. Zu möglichen Aufgabenformaten all dieser Schreib-

übungen zählen Wortschlangen, Wortsuchsel, Botschaften in Geheimschrift, Rückenschreiben oder das Beschriften von Bildern. (Böttger, 2016, 2020a; Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Kierepka, 2020; Louis, 2020)

Zu erwähnen sei jedoch, dass diese Formen der fremdsprachlichen Schreibkompetenz eine orthographische Vorlage oder die (Re-)Aktivierung bisher erlernter Sprachstrukturen voraussetzt (Elsner & Elsner, 2015). Der Einsatz von Bildwörterbüchern, *Mindmaps* oder Lernpostern kann diesen Aufbau des Vorwissens unterstützen (Louis, 2020). Ziel des Englischunterrichts der Primarstufe bleibt aber die Erfüllung der kommunikativen Absicht. Daraus resultiert, dass die Bedeutung Orthographie innerhalb der Primarstufe nicht überbetont werden sollte. Laut Fachliteratur steht eine Sensibilisierung, beispielsweise in Form spielerischer Maßnahmen, wie Kreuzworträtsel oder Bild-Wort-Zuordnungen, im Vordergrund und kann anschließend in weiterführenden Schulen mittels eines Rechtschreiblehrgangs weiter vorangetrieben werden. (Haß et al., 2020; Louis, 2020; Thaler, 2012)

Bezüglich der finalen Form der Schreibkompetenz, dem freien Schreiben, sollten im Bereich der Primarstufe keine vollständigen Geschichten oder ausgereifte Gedichte erwartet werden. Nichtsdestotrotz lässt sich das freie, kreative Schreiben mit einfachen Aufgabenformaten, wie dem Vervollständigen von Satzanfängen oder dem Verfassen von Postkarten, anbahnen (Meier et al., 2017). Da sich kreative und freie Schreibaufgaben äußerst motivierend auf die Lernenden auswirken und den produktiv-kreativen Umgang mit der Fremdsprache ermöglichen, sollten sie ebenfalls zur Schreibschulung der Primarstufe zählen. (Böttger, 2016, 2020a; K. Glaser & Schrader, 2019; Haß et al., 2020; Kierepka, 2020; Louis, 2020)

Ferner ist eine beständige Korrekturstütze – in Form von sowohl Selbst- als auch Fremdkorrektur – sowie die Anbindung an einen spezifischen Kontext von Bedeutung. Das reine Abschreiben von vorgegebenen Wörtern als formale Tätigkeit sollte vermieden werden, da es für die Lernenden wenig sinnvoll und somit nur bedingt wirkungsvoll ist. Wie zuvor erläutert, nimmt Schrift innerhalb der Primarstufe – sowie generell im Fremdsprachenunterricht – die Funktion einer Gedächtnisstütze und der Unterstützung der kommunikativen Absicht ein. Dazu schreibt Louis (2020): „Besonders wertvoll sind Aufgaben, die beide Funktionen miteinander verbinden“ (S. 171). Umzusetzen ist dies in Aufgabenformaten, in denen Lernende persönliche Inhalte versprachlichen, dabei den neu erlernten Wortschatz festigen, diesen nicht nur wiederholen, sondern die neuen Wörter zudem in unbekannte Kontexte setzen. Dies erinnert erneut an das produktiv-kreative Verständnis von Kreativität und deren Kernkriterien (siehe Kapitel 2.1.1.2): *neu*, *wertvoll* und *passend*. (Böttger, 2016, 2020a; Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Kierepka, 2020; Louis, 2020)

An dieser Stelle ist nicht zu vergessen, dass sich schriftliche Sprachprodukte im Unterricht sammeln und präsentieren lassen, was den zusätzlichen Vorteil der Motivation mit sich bringt. Gerade mit Blick auf die komplexen und anstrengenden Prozesse, die während des Schreibens – vor allem in

einer Fremdsprache – erfolgen, kann es für Lernende schwierig sein, ihre Motivation beizubehalten. So schreibt Thaler: „Die Bereitschaft, das eigene Produkt zu verbessern und zu verschönern, steigt mit dem Bewusstsein, dass es von einem Publikum gelesen wird“ (2012, S. 207). Lernende identifizieren sich mit ihrem Sprachprodukt, und durch ihre Handlungsfähigkeit, die sich in Form der Ausstellung und Präsentation widerspiegelt, wird auch ihr Selbstwertgefühl gestärkt. Mögliche Ausstellungsformen sind das Vorlesen vor der Klasse, das Aushängen im Klassenzimmer oder das Hochladen auf der Schulhomepage. (Böttger, 2020a; Thaler, 2012)

Anhand der angeführten Aspekte, die es bei der Förderung der Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe zu beachten gilt, und in Verbindung mit der zuvor beschriebenen Einordnung der Schreibkompetenz in den Kontext des frühen Fremdsprachenlernens, der zugehörigen kognitiven Prozesse sowie der Sonderstellung und den Effekten der Schreibkompetenz auf das Fremdsprachenlernen ergibt sich folgendes: Die Integration dieser Kompetenz mag zwar vielschichtig und komplex erscheinen, ist jedoch für das Sprachenlernen von Vorteil. Kierepka fordert deshalb „die Entwicklung von einheitlichen und verlässlichen Standards [...], um der Bedeutung des Schreibens im Sprachlern- und Spracherwerbsprozess mehr Gewicht als bisher zu verleihen“ (2020, S. 157). Die Schriftsprache sollte aufgrund ihrer Bedeutung für den Spracherwerb nicht aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, aber zugleich nicht das Prinzip der Mündlichkeit hemmen. Wichtig sei es stattdessen, die Schriftsprache in ihrer unterstützenden Funktion in den Lernprozess einzubetten. (Böttger, 2020a; Kierepka, 2020)

Zudem besitzt die Schreibkompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht den weitreichenden Vorteil, Kreativität in ihren Grundzügen zu evaluieren. Dies resultiert aus den Zielvorgaben des Englischunterrichts der Primarstufe, die limitierte Aufgabenformate und daher Kreativität in eingeschränkter Form zulassen. Das nachfolgende Kapitel verbindet daher die beiden Bereiche der Kreativität und der Schreibkompetenz hinsichtlich des frühen Englischunterrichts und widmet sich zu Beginn einer vertieften Darstellung der Erkenntnisse bezüglich der Evaluation schriftlicher und kreativer Leistungen im Fremdsprachenunterricht, um anschließend eine Evaluationsmöglichkeit für kreative Schriftsprachprodukte entwickeln zu können.

2.3 Evaluation von fremdsprachlichen Leistungen in der Primarstufe

Die Evaluation schulischer Leistung ist aus dem Unterricht nicht wegzudenken und nimmt in Form von positiver Verstärkung eine bemerkenswerte Rolle ein, da auch für das Lernen gilt: *Nothing succeeds like success*. Um den Lernerfolg für Lernende wie Lehrende sichtbar zu machen, benötigt es allerdings eine Form der Evaluation. Überdies werden Lernende im Unterricht permanent – selbst durch unbewusste und nonverbale Signale wie Kopfnicken – eingeschätzt (Elsner & Elsner, 2015; Haß et al.,

2020; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Paran & Sercu, 2010) und Lehrkräfte sind durch gesetzliche Anordnungen dazu verpflichtet, die Leistungen der Lernenden in regelmäßigen Abständen zu bewerten⁵. Daneben gibt es eine Vielzahl weiterer Gründe, welche die Relevanz der Evaluation von schulischen Leistungen belegen. Selbst unter den zehn wichtigsten Einflussgrößen für den Lernerfolg werden Selbsteinschätzung, formative Evaluationsformen und Feedback genannt (Hattie, 2009) – allesamt Teilbereiche des Gesamtkonzepts der Evaluation.

Darüber hinaus kommt der Evaluation schulischer Leistungen im frühen Fremdsprachenunterricht eine besondere Funktion zu, da diese die fremdsprachliche Entwicklung der Kinder nachhaltig beeinflusst (Barucki, 2022). Zudem ist die Evaluation von Vorteil für die Lernenden selbst: Kinder und Jugendliche lernen mittels einer Form von Rückmeldung, ihre eigenen Leistungen einzuschätzen und können darauf aufbauend den eigenen Lernprozess anpassen. Sie werden außerdem ermutigt sich mehr zuzutrauen sowie aus Fehlern zu lernen. Dies ist gerade für die Primarstufe von Bedeutung, da Kinder eine hohe Leistungsbereitschaft besitzen, die in engem Zusammenhang mit Anerkennung und Erfolgsbestätigung steht. (Barucki, 2022; Elsner & Elsner, 2015; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a; Haß et al., 2020; Kirchner & Peez, 2009; Mindt & Schlüter, 2007; Thaler, 2012)

Des Weiteren dient die Evaluation durch die Lehrkraft als Grundlage für die Planung des Unterrichts und der eigenen Handlung. Sie gibt nicht nur Auskunft über den Wissensstand der Lernenden, sondern gleichermaßen über die Qualität und Effektivität des Unterrichts. Erneut spielt dies für den Primarstufenbereich eine wichtige Rolle, da gerade dort eine heterogene Gruppe an Lernenden zusammenkommt, die ein besonderes Maß an Individualisierung und Differenzierung benötigt. Die Evaluation bietet die Chance, diese Unterschiede zwischen den Kindern zu erkennen und gezielt auf sie einzugehen. (Barucki, 2022; BIG-Kreis 2008; Böttger, 2020a; Elsner & Elsner, 2015; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a; Haß et al., 2020; Hyland, 2019; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Mindt & Schlüter, 2007; Thaler, 2012; Vogt & Quetz, 2018)

Außerdem entscheiden Leistungsevaluationen über den Zugang zu weiterführenden Bildungsangeboten, was im Kontext der Primarstufe bedeutsam ist, da zu Ende der Grundschulzeit über den Wechsel zur weiterführenden Schule entschieden wird (Böttger, 2020a; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a; Haß et al., 2020; Thaler, 2012; Vogt & Quetz, 2018). Dadurch, dass die Evaluation einen solchen Einfluss auf die schulische, berufliche und persönliche Entwicklung der Lernenden besitzt, steht die Lehrkraft unter hohem Druck zu einer möglichst fairen Beurteilung zu gelangen (Haß et al., 2020). Eine solche Diagnose gelingt der Lehrperson mittels adäquater Evaluationssysteme. (Böttger, 2020a)

⁵ BayEUG: Art. 52 Nachweise des Leistungsstands, Bewertung der Leistungen, Zeugnisse.

Das folgende Kapitel verfolgt daher das Ziel, das Themenfeld der Evaluation systematisch im Kontext des frühen Fremdsprachenunterrichts in Verbindung zu den Forschungsschwerpunkten Kreativität und Schreibkompetenz, zu behandeln, um Schnittmengen beider Evaluationsbereiche beziehungsweise darin vorkommender Desiderata aufzuzeigen. Hierzu bietet es sich an, zu Beginn notwendige Vorüberlegungen aufzugreifen. Dazu gehören zum einen die Definition der wichtigsten Begrifflichkeiten sowie zum anderen die Herausforderungen, die sich bei der schulischen Evaluation fremdsprachlicher Leistungen ergeben können. Im Anschluss werden Evaluationsformen der Schreibkompetenz und kreativer Produkte näher beleuchtet, wobei neben dem permanenten Fokus auf den fremdsprachlichen Unterrichtskontext ebenso Bezugswissenschaften hinzugezogen werden. Speziell im Hinblick auf die Kreativität ist dies dem Mangel an Evaluationsformen in der Englischdidaktik geschuldet. Gleichzeitig dienen jene Erkenntnisse der erweiterten Fachgebiete als Inspiration für den darauffolgenden praktischen Teil der Arbeit.

2.3.1 Vorüberlegungen zur Evaluation schulischer Leistungen

Kaum ein Feld der Fremdsprachendidaktik weist eine solche Begriffsvielfalt auf wie das der Evaluation. In der Fachliteratur finden sich hierzu Begrifflichkeiten wie Leistungserhebung, Leistungsermittlung, Lernzielkontrolle, Lernstandserhebung, Leistungsfeststellung, Leistungsbeobachtung, Leistungsmessung und viele andere mehr, die im Unterrichtsalltag oftmals synonym verwendet werden (Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Schmid-Schönbein, 2007; Weier et al., 2017). Die erforderlichen Begriffe werden daher nun klar definiert und voneinander abgegrenzt, um ein einheitliches Verständnis für den weiteren Forschungsdiskurs zu gewährleisten.

Als sinnvoll erscheint es mit dem Begriff der Evaluation zu beginnen. Der deutsche Terminus geht auf das Französische (*évaluation*) zurück und bedeutet so viel wie sach- und fachgerechte Bewertung, wobei weitere Begriffe wie Beurteilung, Bewertung und Wertung als Synonyme von *Evaluation* erwähnt werden (Dudenredaktion, o. J.). Daneben führt das Lexikon der Fremdsprachendidaktik (Surkamp, 2017) keinen eigenen Eintrag für den Begriff der Evaluation und verweist stattdessen auf zwei weitere Begriffe: Leistungsbewertung und Leistungsermittlung. Während unter ersterem die Notenvergabe – gegebenenfalls als Worturteil statt Ziffernote – verstanden wird (Schröder, 2017a), beschreibt letzterer „die möglichst präzise Erhebung und Beschreibung von Lernerleistungen unabhängig davon, ob diese dann bewertet werden sollen oder nicht“ (Schröder, 2017b, S. 211). Als Ziel der Leistungsermittlung gilt es, eine Diagnose für den Lehr- und Lernerfolg des Unterrichts – das Erreichen der Unterrichtsziele – zu erstellen (Schröder, 2017b). Passend dazu unterscheidet Böttger (2020a) den Begriff der Lernstandsevaluation als Diagnostikinstrument von der benotenden Leistungskontrolle. Im Kontrast zu den obigen Beispielen differenzieren Böttcher et al.

(2009) zwischen *Bewerten*, *Beurteilen* und *Benoten*. Während ersteres den „kognitive[n] Akt bzw. ein[en] mentale[n] Prozess des Einschätzens“ (Böttcher et al., 2009, S. 50) bezeichnet, handelt es sich beim Beurteilen um die „verbal geäußerte Bewertung“ (Böttcher et al., 2009, S. 50) und beim Benoten um eine „zusammenfassende Bewertung einer Leistung in einer Ziffernote“ (Böttcher et al., 2009, S. 51). Anhand dieser beispielhaften Ausführungen zeigt sich, dass sich der Begriff der Evaluation vorwiegend durch die Ermittlung, aber gleichsam durch eine gewisse Einschätzung von Lernerleistung – oder eines Lernstands – basierend auf einem fachgerechten Wertemaßstab auszeichnet und anschließend der Diagnose für das Erreichen der unterrichtlichen Ziele dient. Klar davon abzugrenzen ist eine Umwandlung dieser Wertung in eine Ziffernote, was als Benotung betitelt wird. Anhand der Begriffsbestimmungen wird aber auch deutlich, inwiefern beide Termini im schulischen Kontext dennoch miteinander verbunden sind (Schröder, 2017b).

Hinsichtlich der oben genannten Begriffe – Leistungsbewertung, Leistungsermittlung, Lernstandsevaluation etc. – fällt außerdem auf, dass die Beschreibungen unterschiedliche Objekte der Evaluation benennen. Häufig wird zwischen den beiden Begrifflichkeiten Leistung und Lernstand unterschieden, wobei der Terminus Lernziel aufgrund seiner Verknüpfung an die Diagnose im schulischen Kontext ebenfalls genannt wird.

Klafki (1975) zufolge ist unter dem ersten Begriff – Leistung – „Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden“ (S. 528), zu verstehen. Wird der Begriff weiter auf den Bildungskontext präzisiert, lässt sich unter schulischer Leistung „ein von der Schule gefordertes und vom Schüler zu erbringendes Ergebnis seiner Lerntätigkeit“ (Hellert, 2012, S. 53) definieren. Massler et al. (2013) beschränken sich allerdings nicht nur auf das Endprodukt oder das Ergebnis der Leistung, sondern schließen „die vorausgehenden Lernprozesse und dabei insbesondere die kognitiven Aspekte, wie die Aneignung von Wissen, Fähigkeiten, bestimmten Fertigkeiten oder Erkenntnissen“ (S. 48–49) mit ein. Nach Jürgens (2010) lässt sich der Begriff der schulischen Leistung überdies an unterschiedliche Komponenten binden. Schulische Leistung ist demnach norm- und zweckgebunden, produkt- und prozessorientiert, anlage- und umweltbedingt, und umfasst individuelles und soziales Lernen sowie problemmotiviertes und vielfältiges Lernen (Jürgens, 2010). Dadurch entsteht ein dynamischer Leistungsbegriff, der unterschiedliche Bezugsnormen berücksichtigt. Diese werden nachfolgend näher erklärt. Auffällig ist, dass im Rahmen des schulischen Leistungsbegriffs zwar nicht nur das Endprodukt des Lernenden, sondern auch dessen vorherige kognitive Prozesse, die zu diesem Produkt geführt haben, in den Begriff mit einfließen, aber dennoch das Endprodukt als „Ergebnis dieser Lerntätigkeit“ (Hellert, 2012, S. 53) bezeichnet wird (vgl. Massler et al., 2013). Zusätzlich wird die Anstrengung, die mit dem Erreichen dieser Leistung verbunden wird, betont.

Im Vergleich lässt sich die Bedeutung des Lernstands aus der Funktion des zugehörigen Begriffs der Lernstandserhebung ableiten. Darunter sind allgemein Messverfahren zu verstehen, „mit denen bestimmte Kompetenzen von Lernenden bzw. Wirkungen von Unterricht erfasst werden sollen“ (Kniffka, 2016, S. 403). Mittels der Ergebnisse einer Lernstandserhebung lassen sich Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts ableiten, welche wiederum die Basis für künftige Unterrichtsplanung bilden. Der Lernstand drückt somit den aktuellen Wissens- und Kompetenzstand der Lernenden aus und unterstützt die künftige Unterrichtsplanung sowie simultan die qualitative Überprüfung des bisherigen Unterrichts. (Böttger, 2020a; Kniffka, 2016)

Der dritte und letzte Begriff – Lernziel – beschreibt allgemein „Ziele, die Menschen für ihr eigenes Lernen setzen“ (Doyé, 1995, S. 161). Im Bereich des Unterrichts bestimmen sie das, „was der Schüler nach dem Unterricht zusätzlich wissen sollte“ (Velica, 2010, S. 12) und unterscheiden sich von den reinen Lerninhalten, indem sie diesen ein gewünschtes Verhalten der Lernenden beifügen (Böttger, 2020a). Böttger (2020a) betrachtet Lernziele als „Diagnoseelemente, Standortbestimmungen und Lernstandsparameter“ (S. 52), mit Hilfe derer eine „zu erwartende Ergebnislage nach einer bestimmten Lernzeit beschrieben“ (S. 52) wird. Peterßen (2006) beschreibt Lernziele außerdem als von außen gesetzte Ziele und als ein erwünschtes und in der Vorstellung vorweggenommenes Verhalten der Lernenden. Der Unterricht und seine Methoden dienen dabei der Erfüllung dieser Lernziele. Jene Ziele stehen somit im direkten Zusammenhang mit den curricularen Inhalten, den Methoden und der Evaluation des Unterrichts (Mager & Rademacher, 1983). (vgl. Velica, 2010)

Zusammengenommen zeigen sich folgende zentrale Unterschiede zwischen den Begrifflichkeiten: Während eine Leistung ein Endprodukt der Lernenden bezeichnet, welches aus den zugehörigen vorherigen Lernprozessen entsteht und ein hohes Maß an Anstrengung erfordert, handelt es sich beim Lernstand, um den aktuellen Wissens- und Kompetenzstand der Lernenden. Die Untersuchung von beidem dient nachfolgend einer Diagnose der Lehr- und Lernprozesse und kann helfen, die Qualität des Unterrichts zu optimieren. Im Kontrast wird ein Lernziel, vorab der Unterrichtsplanung basierend auf den curricularen Vorgaben, festgelegt, um die Erwartungshaltung der Lernenden zusätzlich zum Erwerb der Lerninhalte zu bestimmen. Für die Entwicklung künftiger Lernziele können sich somit wiederum Leistung und Lernstand als nützlich erweisen. In Anbetracht der Zielsetzung des vorliegenden Forschungsprojekts erscheint es schließlich als sinnvoll, den Begriff der Evaluation auf die Leistung und den Lernstand, anstatt auf das Lernziel, zu beziehen, da es sich hierbei um die Analyse kreativer Endprodukte der Lernenden handelt. Nichtsdestotrotz kann sich die Evaluation der Leistung und des Lernstands auf nachfolgende Lernziele auswirken.

In diesem Zusammenhang ist daneben zu erwähnen, dass „jegliche Form der Evaluation von Leistungen [...] eine Bezugsgröße [erfordert], mithilfe derer Indikatoren für die interessierende Kompetenz entwickelt werden können“ (Arras & Kecker, 2016, S. 393). Allgemein gibt das jeweilige

Curriculum diese Bezugsgrößen vor, wobei dafür oftmals Bildungsstandards oder Referenzsysteme, wie beispielsweise der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR), die Basis bilden (Arras & Kecker, 2016). Jene Bezugsgrößen oder -normen können sachlicher, sozialer oder individueller Art sein. Während die sachliche Norm sich auf eine externe Norm bezieht, die unabhängig vom Leistungsstand der Klasse festgelegt wird, vergleicht die soziale Norm Leistungen in Relation zu denen der Klasse und die individuelle Norm diese mit früheren Leistungen des einzelnen Lernenden (vgl. Böttger, 2020a; Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Massler et al., 2013).

Vor dem Hintergrund neuer fachdidaktischer Entwicklungen bezüglich der Evaluationskultur werden drei weitere Begrifflichkeiten unterschieden: interne Evaluation, externe Evaluation und Selbstevaluation. Ersteres beschreibt die informelle, das heißt nicht-standardisierte, norm-basierte Evaluation, die beispielsweise durch eine Lehrkraft oder durch Klassenkameraden erfolgt. Selbstevaluation hingegen wird vom Lernenden selbst ausgeführt, fördert die Lernerautonomie und hilft bei der Reflexion eigener Leistungen. Die externe Evaluation bezeichnet eine formelle, standardisierte, kriteriumsorientierte Form der Evaluation. Laut der aktuellen Forschungslage scheint eine Kombination dieser drei Formate am sinnvollsten, um deren Vorzüge zu nutzen und ihre Schwächen auszugleichen. (vgl. Arras & Kecker, 2016; Macht, 2011; Thaler, 2012)

Abschließend zu der vorliegenden Begriffsklärung lässt sich noch der Prozess der Evaluation beschreiben, der sich in drei Stufen unterteilt und in der Leistungsbeurteilung, schriftlicher oder numerischer Art, münden kann. Die Erhebung der Leistung stellt dabei den ersten Schritt dar und beinhaltet die Grundlage der Evaluation. Obwohl der Begriff nach Massler et al. (2013) „alle Organisationsformen der Leistungsfeststellung“ (S. 49) umfasst, wird er an anderer Stelle verwendet, um den konkreten Akt des Zusammentragens von Lernleistungen zu beschreiben (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a; Weier et al., 2017). Der Begriff bildet die Vorbedingung des Evaluationsprozesses, da es vorrangig um die Ermittlung der Lernerleistungen geht. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a; Weier et al., 2017).

Die Leistungsbeobachtung hingegen beschreibt die Analyse der Leistung. Die Lehrkraft beobachtet und untersucht nicht nur die Leistung der Lernenden, sondern fertigt zu diesen Notizen an und setzt sie in Bezug zu vorab vereinbarten Kriterien und Standards. Anhand der Notizen werden die Leistungen anschließend näher beschrieben. Als Synonyme der Leistungsbeobachtung sind Leistungsfeststellung sowie Leistungsermittlung zu nennen. Dieser Schritt bezieht den Lernprozess sowie das Endprodukt mit ein, fokussiert sich vor allem auf den individuellen Lernfortschritt und lässt sich für die weitere Unterrichtsplanung oder als Diagnoseinstrument einsetzen. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a; vgl. Haß et al., 2020)

Nachfolgend kann die Leistungsbewertung als finaler Schritt erfolgen. Dies beschreibt den „Übergang vom Beobachten und Beschreiben zum Werten“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a, S. 12). Mit Hilfe vorbestimmter Kriterien und eines Maßstabs, zum Beispiel eines Punktesystems, werden die Leistungen der Lernenden eingeordnet. Dies muss nicht zwangsweise in einer Benotung enden, sondern kann ebenso mittels schriftlichem Feedbacks an die Lernenden rückgemeldet werden. Die Kriterien der Leistungsbewertung orientieren sich gewöhnlich an den Kompetenzerwartungen des Lehrplans und erfassen häufig nur Teilkompetenzen, da der Kompetenzerwerb einen komplexen Prozess darstellt (Weier et al., 2017). Die Leistungsbewertung dient einerseits der Lehrkraft und andererseits den Lernenden als Orientierungshilfe für den Unterrichtsaufbau beziehungsweise für den eigenen Lernfortschritt. Die Einordnung erfolgt anhand der zuvor erläuterten Bezugsnormen. Der Begriff ist an dieser Stelle klar von der Leistungsmessung abzugrenzen. Die Leistungsbewertung beinhaltet zwar ebenfalls messende Vorgänge, allerdings beschreibt die Leistungsmessung vielmehr methodisch anspruchsvolle Verfahren, die auf die Erfüllung der Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität ausgelegt sind. Im Rahmen der schulischen Leistungsbewertung lassen sich diese Gütekriterien nicht immer ausreichend erfüllen. (Arras & Kecker, 2016; Elsner & Elsner, 2015; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a; Massler et al., 2013; Weier et al., 2017)

Schlussendlich bezieht die vorliegende Arbeit den Begriff der Evaluation also auf die Ermittlung und Einschätzung oder Bewertung von schulischer Lernerleistung sowie des Lernstands. Die Einschätzung basiert auf einem fachgerechten Wertemaßstab, der sich aus den entsprechenden Curricula, Bildungsstandards sowie den zugehörigen Bezugsnormen ergibt und dient der Diagnose der Lehr- und Lernprozesse des Unterrichts. Der Begriff grenzt sich dabei klar von einer Benotung der Leistungen ab. Unter Berücksichtigung der Zielsetzung und der zu untersuchenden Datenlage beschränkt sich der Begriff der Evaluation weiter auf die individuelle Lernerleistung und umfasst im Rahmen der Arbeit die Schritte der Leistungsbeobachtung und -bewertung hinsichtlich kreativer Schreibprodukte im frühen Fremdsprachenunterricht. Die Leistungserhebung dient weiterhin als Vorbedingung, wird aber nicht weiter thematisiert, da die notwendige Datenlage bereits besteht. Anzumerken sei, dass es sich aufgrund der Voraussetzungen des Forschungsprojekts, um eine externe Evaluation handelt, die durch Dritte erfolgt.

Im Anschluss an die Klärung der notwendigen Begrifflichkeiten ergeben sich weitere Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation von fremdsprachlichen Leistungen, da dabei ein Spannungsfeld entsteht: denn einerseits sind „kommunikativ situierte, kontextbezogene, komplexe und eigenständige“ (Rossa, 2016, S. 399–400) Sprachleistungen zu erheben, und andererseits soll die Bewertung möglichst objektiv und fair erfolgen. Zu den Herausforderungen zählen daher

vordergründig die angemessene Erfüllung der Gütekriterien sowie der Umgang mit Einflussfaktoren und dem sogenannten *Washback-Effekt*.

Hinsichtlich der Erfüllung der Gütekriterien ist festzuhalten, dass die Leistungsevaluation im schulischen Kontext von einer Vielzahl an Kriterien geprägt ist (Böttger, 2020a; Elsner & Elsner, 2015; Haß et al., 2020; Hyland, 2019; Kolb & Schocker- von Ditzfurth, 2021; Massler et al., 2013; Rossa, 2016; Surkamp & Viebrock, 2018; Thaler, 2012). Die nachfolgende Tabelle 5 fasst die Kriterien der bestehenden Literatur zusammen, um einen knappen Überblick zu bieten.

Tabelle 5: Übersicht der Gütekriterien bezüglich der Leistungsevaluation

Gütekriterium	Beschreibung/Kontrollfragen
Objektivität	Kommen voneinander unabhängige evaluierende Personen zum gleichen Ergebnis?
Validität	Wird evaluiert, was evaluiert werden soll?
Reliabilität	Ist die Evaluation unabhängig vom Kontext (z.B. Tagesform)?
Transparenz	Sind die Bewertungskriterien für die Prüflinge einsehbar? Sind die Aufgaben unmissverständlich formuliert?
Praktikabilität	Ist die Aufgabenstellung erfüllbar?
Mehrteiligkeit	Besteht die Aufgabenstellung aus mehreren und unterschiedlichen Teilen?
Methodenvariabilität	Werden verschiedene Aufgabenformate verwendet?
Relevanz	Orientieren sich die Aufgaben an der Lebenswelt der Prüflinge?
Authentizität	Reflektiert die Evaluation eine reale Sprachsituation?
Trennschärfe	Sind Aufgaben aus unterschiedlichen Anforderungsstufen enthalten?
Scorability	Ist die Wertigkeit der unterschiedlichen Aufgaben klar definiert und stimmt sie mit der Übung des Aufgabentyps überein?
Effektivität	Fokussiert die Evaluation den individuellen Fortschritt der Lernenden?
Nützlichkeit	Unterstützt die Evaluation die Kompetenzentwicklung?
Positive Auswirkung	Besitzt die Evaluation positive Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis? (vgl. <i>Washback-Effekt</i>)
Form	Unterstützt die Form (z.B. Layout, Rechtschreibung) die Prüflinge bei der Orientierung?

Zu den drei bekanntesten Gütekriterien zählen Objektivität, Validität und Reliabilität. Unter Objektivität ist zu verstehen, ob „die Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse unabhängig von subjektiven Einflüssen des Lerners, der Lerngruppe oder des Prüfers ist“ (Haß et al., 2020, S. 346). Die Validität gilt als erfüllt, wenn die Evaluation das misst, was gemessen werden soll. Reliabilität bezeichnet, dass eine gleiche Evaluation von gleichwertigen Leistungen unabhängig vom Lernkontext und der evaluierenden Person erfolgt. (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Massler et al., 2013; Rossa, 2016; Thaler, 2012)

Während sowohl Leistungsevaluation als auch Benotung grundsätzlich eine möglichst vollständige Erfüllung dieser Gütekriterien anstreben, scheint dies in der Praxis wohl nie gänzlich zu erreichen. Insbesondere für die Objektivität in Form von Globalurteilen konnten in den letzten Jahren

hohe Urteilsdifferenzen aufgezeigt werden (Birkel & Tarnai, 2018). Dies liegt vordergründig daran, dass Evaluation und Bewertung im schulischen Kontext in den meisten Fällen auf der Grundlage didaktischer Einschätzungen individueller Personen basiert und nur bedingt auf sachliche oder rechnerische Aspekte reduziert werden kann. Zudem gibt es störende Einflussfaktoren, die das Beurteilen von Schülerleistungen weiter erschweren. Diese lassen sich in innere und äußere Faktoren unterteilen. Innere Faktoren gehen von den Lernenden selbst aus, wie zum Beispiel bisherige Erfahrungen mit Prüfungssituationen, und äußere Faktoren entspringen dem Lernumfeld und -setting, wie beispielsweise schlechte Lichtverhältnisse oder eine ungenaue Aufgabenstellung. Ferner gibt es psychologische Einflussfaktoren wie den Halo-Effekt oder die Tendenz zur Mitte. Ersteres beschreibt das Übertragen eines Gesamteindrucks auf die Beurteilung individueller Aspekte. Eine Schülerleistung wird demnach als gut bewertet, wenn die Lehrkraft grundsätzlich einen positiven Eindruck des Lernenden besitzt. Im Kontrast erhalten Lernende, die oft negativ auffallen, eine schlechtere Bewertung, unabhängig von der tatsächlichen Leistung. Die Tendenz zur Mitte ist hingegen ein störender Einflussfaktor, der häufig bei der Bewertung schriftlicher Leistungen auftritt. Dabei tendieren Lehrkräfte weniger zu Extremurteilen, sondern orientieren sich oftmals an den mittleren Notenstufen. Darüber hinaus gilt die Persönlichkeit der Lehrkraft als Einflussfaktor, der sich ebenfalls auf die Leistungsevaluation auswirken kann. Die genannten Beispiele dienen an dieser Stelle dem Zweck, die Problematik der objektiven Bewertung im Schulkontext zu verdeutlichen. (Birkel & Tarnai, 2018; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a; Haß et al., 2020)

Zusätzlich kann die Evaluation schulischer Leistungen einen sogenannten *Washback-Effekt* bewirken. Das bedeutet, dass Unterrichtsgestaltung sowie Lernprozesse durch die Evaluation beeinflusst werden. In der Forschungslandschaft wird dies ebenso als *teaching to the test* bezeichnet (Decke-Cornill & Küster, 2010). Durch die enge Verbindung zwischen Unterricht und Evaluation läuft die schulische Praxis häufig Gefahr, die Aufgabentypen von Evaluationsformaten zum Bestandteil des Unterrichts zu machen. Insbesondere mit der steigenden Anzahl an Bildungsstandards und Kompetenzorientierungen innerhalb der Curricula oder (inter-)nationalen Vergleichsarbeiten wächst der Druck, Leistungen sowie Leistungsfortschritte darzustellen. Kompetenzen, die vergleichsweise einfach zu messen sind, spielen dadurch eine immer größere Rolle. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der Unterricht vor allem durch einfach messbare Kompetenzen geprägt ist und dass die nicht oder nur schwerlich evaluierbaren Kompetenzen aus dem Unterricht verschwinden. (Arras & Kecker, 2016; Böttger, 2020a; Green, 2013; Kolb & Schocker-von Ditfurth, 2021; Mayer & Köhler, 2009; McCallum, 2012; McKinley & Thompson, 2018; Paran & Sercu, 2010; Thaler, 2012)

Solchen Herausforderungen sollte trotzdem aktiv begegnet werden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2008a). Hierbei können kriterienorientierte Evaluationsformen helfen, spezifische Kompetenzen des Englischunterrichts durch Operationalisierungen sichtbar

zu machen (Baurmann, 2017; Birkel & Tarnai, 2018; Elsner & Elsner, 2015; Surkamp & Viebrock, 2018). Ein weiterer Vorteil einer Evaluation anhand eines Kriterienkatalogs ist, dass die Gütekriterien Objektivität und Reliabilität in einem vergleichsweise hohen Maße erfüllt werden (Baurmann, 2017; Birkel & Tarnai, 2018). Anschließend an diese Relevanz der kriterienbasierten Evaluation wird innerhalb der restlichen Arbeit eine kriterienbasierte Evaluationsform in den Fokus gestellt.

Aufbauend auf den vorherigen Herausforderungen ist es außerdem nötig, letzte Vorüberlegungen zur Evaluation schulischer Leistungen anzustellen, um anschließend die speziellen Evaluationsbereiche – Schreibkompetenz und Kreativität – tiefergehend untersuchen zu können. Zu Beginn der Evaluation schulischer Leistung gilt es die Testspezifikationen zu bestimmen. Hierzu zählen eine Beschreibung der zu evaluierenden Lernenden und der Kompetenzen, das Ziel der Evaluation, eine Beschreibung der Evaluationsitems und der zugehörigen Auswertung. Dies dient vordergründig dem Zweck, qualitativ hochwertige Kriterien zu entwickeln sowie die Passung und Transparenz der Evaluation zu erhöhen. (Surdkamp & Viebrock, 2018)

Anschließend ist die Evaluation in formativ und summativ zu unterscheiden, wobei die Begrifflichkeiten immanent und gezielt als Synonyme gelten (vgl. Mindt & Schlüter, 2007). Die formative Evaluation fungiert prozessorientiert (*assessment of learning*) und erfolgt während des Lernprozesses. Im Kontrast gilt die summative Evaluation (*assessment for learning*) als produktorientiert und wird am Ende eines Lernprozesses, das heißt punktuell, durchgeführt. Die formative Evaluation gibt somit Aufschluss über bereits erreichte Lernschritte und künftige Lernbedürfnisse. Die summative Evaluation weist hingegen auf das Erreichen der Lernziele hin. Während Massler et al. (2013) von einem Wandel von summativen hin zu formativen Evaluationen sprechen, argumentieren Haß et al. (2020), dass die summative Evaluation noch immer innerhalb der Unterrichtspraxis überwiegt. (Arras & Kecker, 2016; Böttger, 2020a; Decke-Cornill & Küster, 2010; Haß et al., 2020; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Massler et al., 2013; Surkamp & Viebrock, 2018)

Zusätzlich kann eine Evaluation anhand zwei unterschiedlicher Skalen erfolgen: holistisch und analytisch. Während bei einer holistischen Bewertung ein Globalurteil über das Sprachprodukt des Lernenden gebildet wird, führt die analytische Variante zu Einzelwertungen. (Böhme et al., 2009; Vogt & Quetz, 2018; Weigle, 2008)

Als Beispiel einer holistischen Evaluation gilt die Bewertungsskala der *Association of Language Testers in Europe (ALTE)*. Diese unterscheidet in fünf Stufen, deren individuelle Ausdifferenzierungen Tabelle 6 entnommen werden können (Association of Language Testing in Europe (ALTE), 2005). Daran zeigt sich, dass eine globale Wertung gebildet wird, die sich dennoch auf mehrere Aspekte bezieht. Die Evaluation der Schreibaufgaben im Rahmen der DESI-Studie von 2003/2004 dient als weiteres Beispiel eines Globalurteils (Harsch et al., 2008).

Tabelle 6: Bewertungsskala der Association of Language Testing in Europe (ALTE) (2005, S.168)

5	<p>Aufgabe voll erfüllt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alle Inhaltspunkte werden in angemessenem Umfang behandelt. - Große Breite der Strukturen und des Wortschatzes gemäß der Aufgabe. - Minimale Fehler, vielleicht weil zu ehrgeizig; gut entwickelte Beherrschung der Sprache. - Effektiver Aufbau der Gedanken mit einer Vielfalt verbindender Elemente. - Register und Aufbau durchgehend der Schreibabsicht und dem Leser angemessen. <p>Erzielt die voll gewünschte Wirkung auf den Leser.</p>
4	<p>Gute Erfüllung der Aufgabe. [...]</p> <p>Ausreichend Erfüllung der Aufgabe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alle hauptsächlichen Inhaltspunkte werden behandelt; einige kleinere Auslassungen. - Angemessene Breite der Strukturen und des Wortschatzes, die die Anforderungen der Aufgabe erfüllen. <p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eine Reihe von Fehlern ist möglich, sie behindern jedoch nicht die Kommunikation. - Angemessener Aufbau der Gedanken mit einfachen Verbindungen. - Ausreichender, wenn auch nicht immer erfolgreicher Versuch, ein der Schreibabsicht und dem Leser angemessenes Register und Format zu verwenden. <p>Erzielt im Großen und Ganzen die gewünschte Wirkung auf den Leser.</p>
2	<p>Versuch, die Aufgabe zu erfüllen, der aber nicht angemessen gelingt. [...]</p> <p>Schwacher Versuch, die Aufgabe zu erfüllen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erhebliche inhaltliche Auslassungen und/oder häufig irrelevante Inhalte, möglicherweise wegen Nicht-Verstehen der Aufgabe bzw. der Anweisung. - Geringe Breite des Wortschatzes und der Strukturen. <p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Häufige Fehler, die die Kommunikation behindern; kaum entwickelte Beherrschung der Sprache. - Kein Aufbau der Gedanken, keine Verbindungselemente. - Kein oder nur geringes Bewusstsein von Register und Format. <p>Die Äußerung hat eine sehr negative Wirkung auf den Leser.</p>

Im Kontrast zerlegt die analytische Evaluation die Lernerleistung in einzelne Bestandteile, die anschließend anhand vorab bestimmter Kriterien beurteilt werden. Somit erfolgt eine Mehrfachbewertung, die ebenfalls in einer Endpunktzahl münden kann. Ein Globalurteil bietet zwar den Vorteil, dass die Bewertung oftmals übersichtlicher ist, aber gleichzeitig den Nachteil, dass spezifische Fördermöglichkeiten verhindert und Einzelwertungen verzerrt werden. Die Erfassung aller Einzelwertungen hingegen gibt ein weitaus akkurateres Bild der Leistungen wieder. Dennoch erfordern solche Evaluationen häufig mehr Zeit zur Auswertung und sind vergleichsweise schwer zu interpretieren. (Böhme et al., 2009; Vogt & Quetz, 2018; Weigle, 2008)

In ihrer Arbeit zur Bewertung der Schreibkompetenz stellt Weigle (2008) einen Vergleich der holistischen und analytischen Variante bezüglich der Evaluationsnützlichkeit an. Die Unterschiede lassen sich Tabelle 7 entnehmen, wodurch einerseits die wichtigsten Merkmale der jeweiligen Variante erneut dargestellt werden und andererseits die Erfüllung der Prüfbarkeit wiedergegeben wird (vgl. Böhme et al., 2009; Vogt & Quetz, 2018).

Tabelle 7: Vergleich der Bewertungsvarianten nach Weigle (2008, S.121)

	Holistische Variante	Analytische Variante
Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Globalurteil - Einzelwertung 	<ul style="list-style-type: none"> - Urteil anhand einzelner Kriterien - Mehrfachwertung
Erfüllung der Prüfbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Niedrigere Reliabilität - Annahme, dass sich alle für die jeweilige Kompetenz relevanten Fähigkeiten im gleichen Tempo entwickeln - Zeitlich effiziente und leichte Durchführung - Einzelwertung deutet auf keine spezifischen Förderaspekte hin - Authentischeres Leseverhalten der evaluierenden Person 	<ul style="list-style-type: none"> - Höhere Reliabilität - Annahme, dass sich alle für die jeweilige Kompetenz relevanten Fähigkeiten unterschiedlich schnell entwickeln - Zeitaufwendige Durchführung - Mehrfachwertungen weisen auf einzelne Förderaspekte hin und sind hilfreich für den künftigen Lernprozess - Analytisches Leseverhalten, weniger authentisch, aber kann durch ein erstes holistisches Lesen ergänzt werden

Im Zusammenhang steht ebenso die Frage um die Gewichtung der einzelnen Kriterien. Insbesondere bei einer geringen Anzahl erhalten einzelne Kriterien oftmals zu viel Gewicht, was das finale Urteil beeinflussen kann. Dies lässt sich entweder durch eine höhere Anzahl an Kriterien oder durch eine weitere Unterdifferenzierung mittels Einzelkriterien vermeiden. Dabei ist jedoch die zeitliche Aufwendung während der Einschätzung und der Auswertung zu bedenken, die mit einer steigenden Anzahl an Kriterien wächst und die Praktikabilität der Evaluation verringern kann. Als sinnvoll wird daher eine Anzahl zwischen 10 und 15 angenommen. Ebenso ist es möglich, nicht alle Kriterien gleichmäßig zu gewichten, sondern einzelne hervorzuheben. Die Fachliteratur empfiehlt trennscharfe Kriterien vorzuziehen und eine deutliche Entscheidung – aufbauend auf dem Verständnis einzelner Aspekte – zu treffen. (Baurmann, 2017; Böttcher et al., 2009; Weigle, 2008)

Gleichermaßen ist es von Bedeutung, die Formulierung und Ausdifferenzierung der Bewertungseinheiten festzulegen. Die Bezeichnungen können verbal, wie zum Beispiel mit sehr gut, gut, befriedigend, oder numerisch formuliert werden, wie zum Beispiel mittels einer Likert-Skala. Bezüglich der Ausdifferenzierung der Bewertungseinheiten variieren Tests stark. Beispielsweise verwendet der TOEFL Test eine sechswertige Skala, um Leistungen zu bewerten, während andere Testformate kleinere und größere Skalen nutzen. Weigle (2008) argumentiert, dass dies vom jeweiligen Leistungsbereich der Lernenden sowie vom Verwendungszweck abhängt. Zum Beispiel benötigt eine Evaluation, die der spezifischen Diagnose und Förderung eines Lernenden dient, eine ebenso spezifische Bewertungsskala, während eine Testform, die nur über das leistungsspezifische Bestehen eines Kindes entscheidet, eine allgemeinere Skala aufweisen kann. An dieser Stelle erscheint

ein Pretest von Vorteil, um die Bewertungsskala anhand des Bewertungsverhaltens der Probanden anzupassen. (Weigle, 2008)

2.3.2 Evaluation der englischsprachigen Schreibkompetenz

Bei der Evaluation der Schreibkompetenz ist im Englischunterricht eine Untersuchung des Schreibprozesses oder des Schreibprodukts möglich. Eine Priorisierung einer dieser beiden Aspekte ist umstritten. Während auf der einen Seite die prozedurale Einschätzung der Leistungen während des gesamten Schreibprozesses inklusive seiner individuellen Arbeitsschritte und deren Wechselwirkungen betont wird (Haß et al., 2020; Thaler, 2012), heißt es im Gegenteil, dass gerade schriftliche Sprachendprodukte im Unterrichtsalltag häufig „weggelobt“ und die Arbeit der Lernenden nur bedingt wertgeschätzt werden (U. Abraham & Knopf, 2016). Beide Aspekte schließen sich allerdings nicht zwingend gegenseitig aus, denn Schreibprodukte geben als Endergebnis des Schreibprozesses indirekt Aufschluss über diesen. Je nach Evaluationsform – formativ oder summativ – können die Sprachprodukte an verschiedenen Zeitpunkten des Schreibprozesses evaluiert und der Schreib- sowie der zugehörige Lernprozess angepasst werden. Zudem überwiegt in der aktuellen Unterrichtspraxis die summative, das heißt die produktorientierte Bewertung (Haß et al., 2020). Zusammengenommen mit der Relevanz, die den kreativen Schriftsprachprodukten in dieser Arbeit beigemessen wird (siehe Kapitel 2.1.3.3), wird deshalb der Evaluation der Schreibprodukte nachfolgend größere Beachtung geschenkt.

2.3.2.1 Grundlagen der Evaluation

Als gemeinsame Basis für die Evaluation schriftlicher Leistungen im Englischunterricht gelten grundsätzlich die Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sowie die jeweiligen Lehrpläne des entsprechenden Bundeslandes. Einen einheitlichen Bildungsstandard für den frühen Fremdsprachenunterricht gibt es hingegen nicht (Barucki, 2022). Aufgrund der vorliegenden Datenlage dieser Arbeit wird ein spezieller Fokus auf den Lehrplan Plus bayerischer Grundschulen gerichtet.

Nichtsdestotrotz dient der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR) dem Zweck, europäische Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu gestalten und eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Curricula, Richtlinien und Lehrwerken zu entwickeln. Zudem beschäftigt er sich mit der Beurteilung von fremdsprachlichen Lernfortschritten. Der GeR stellt dabei eine umfangreiche Empfehlung für den Sprachunterricht dar, in der fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in sechs unterschiedliche Sprachniveaus aufgeteilt werden, aufsteigend von A1 bis C2. Innerhalb des Sprachniveaus A1, welches dem Sprachniveau des Englischunterrichts der Grundschule am stärksten zuge-

ordnet wird, beschränkt sich die Schreibkompetenz auf das Verfassen einfacher und isolierter Sätze und Wendungen. (Europarat, 2001)

Mit genauerem Blick auf den bayerischen Lehrplan statt eines europaweiten Referenzrahmens wird die Schreibkompetenz (siehe Kapitel 2.2.4) dem Hörverstehen und Sprechen untergeordnet. Dennoch führt das Fächerprofil des Englischunterrichts der Grundschule als Kompetenzziel zu Ende der vierten Jahrgangsstufe an, dass Lernende in der Lage sind – anhand von Mustervorlagen und durch Abschreiben oder Verändern – einfache kurze Texte in englischer Sprache zu verfassen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2021b). Daneben zählt die Schreibkompetenz im Lehrplan Plus der bayerischen Grundschulen zu den elementaren kommunikativen Fertigkeiten und wird vom bayerischen Institut für Schulqualität und Bildung (ISB) in der Orientierungshilfe zur Lernstandserhebung im Englischunterricht der Grundschule als eines der sieben Felder der Lernstandserhebung genannt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildung (ISB), 2008b; vgl. Meier et al., 2017). Die Notwendigkeit, fremdsprachliche Schriftsprachprodukte im Unterricht der Primarstufe zu evaluieren, lässt sich somit curricular belegen. In wenigen Worten lassen sich die Fähigkeiten, die eine solche Evaluation schriftlicher Leistungen im Englischunterricht der Primarstufe enthält, wie folgt zusammenfassen:

- Abschreiben anhand von Mustervorlagen
- Ergänzen von kurzen, einfachen Texten
- Abändern von Sprachvorlagen
- Verfassen kurzer, einfacher Schreibprodukte

Ergänzend zu den curricularen Grundlagen sind im Kontext der Evaluation schriftlicher Sprachprodukte die Besonderheiten des frühen Fremdsprachenunterrichts zu berücksichtigen (Mayer & Köhler, 2009). Hierzu gehört neben dem Prinzip der Mündlichkeit und der vergleichsweise hohen Heterogenität der Lernenden (siehe Kapitel 2.2.4) ebenso die Fokussierung auf die Leistungsdiagnose statt -bewertung, um eine positive Haltung gegenüber der Fremdsprache aufzubauen.

Diese Besonderheiten besitzen weitreichende Auswirkungen für die Evaluation der Schreibkompetenz. Zum einen bedingt das Prinzip der Mündlichkeit und die damit einhergehende zweitrangige Stellung der Schreibkompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2021a) die Entwicklung und Anwendung von Evaluationsverfahren innerhalb des Fachgebiets (Böttger, 2020a; Mayer & Köhler, 2009; Meier et al., 2017; Mindt & Schlüter, 2007). Dies zeigt sich ebenso daran, dass die Evaluation der Schreibkompetenz vergleichsweise spät im deutschlandweiten Unterrichtskontext eingeordnet wird. In ihrer Analyse konnten Mindt & Schlüter (2007) feststellen, dass die Schreibkompetenz erst innerhalb der vierten Klasse offiziell in die Evaluation mit einfließt, während die Evaluation von Hörverstehen und Sprechen bereits in der dritten Jahrgangsstufe im Fokus steht. Daher ist es kaum verwunderlich, dass sich die Mehrheit

der bisherigen Evaluationsformen der Untersuchung dieser beiden Kompetenzbereiche widmet. Nichtsdestotrotz ist es empfehlenswert, auch die Kompetenzen Schreiben und Lesen an jenen Stellen mit einzubeziehen, an denen der Leistungsstand der Klasse dies zulässt, da in den meisten Fällen eine ganzheitliche Evaluation aller Kompetenzbereiche erfolge und eine isolierte Überprüfung einer Einzel-fertigkeit kaum sinnvoll sei (Böttger, 2020a).

Zum anderen erfordert die Heterogenität der Lerngruppe, welche durch die Gegebenheiten der Grundschule (BIG-Kreis, 2008; Hartlapp & Kierepka, 2016; Lohmann, 2020) sowie durch die höchst individuellen Lernprozesse während dieser Entwicklungsstufe (Böttger, 2020a; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021) verstärkt wird, eine differenzierende Form der Evaluation, da eine Vereinheitlichung des Leistungsniveaus kaum möglich ist (Massler et al., 2013). Umsetzungsbeispiele dafür stellen das Lerntagebuch, Experimente, Lerngespräche oder die Selbstevaluation dar (Arras & Kecker, 2016; Hyland, 2019; Mayer & Köhler, 2009; Thaler, 2012).

Schließlich begünstigt der geringe Stellenwert von Benotung im Englischunterricht der Grundschule (Böttcher et al., 2009; Meier et al., 2017) eine Fokussierung der diagnostischen Evaluationsformen (Massler et al., 2013; Mayer & Köhler, 2009). Dabei ist von Bedeutung, nicht nur den Lernstand der Lernenden in Erfahrung zu bringen, sondern ebenso eines der Kernziele des frühen Fremdsprachenunterrichts zu betonen: den Aufbau einer positiven Einstellung gegenüber der Fremdsprache (Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Mayer & Köhler, 2009; Meier et al., 2017). Der fehlende Notendruck erweist sich an der Stelle als hilfreich, da die Einstellung zur Fremdsprache durch Misserfolge in Form schlechter Noten beeinträchtigt werden könnte (Massler et al., 2013; Mayer & Köhler, 2009). Hierbei sei anzumerken, dass sich die Dokumentation von Leistungen im Englischunterricht der Primarstufe von Bundesland zu Bundesland unterscheidet. So wird beispielsweise in den Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen ab der dritten Klasse benotet, wobei in Baden-Württemberg nur mündliche Leistungen einbezogen werden und in Bayern keine Benotung erfolgt. Für alle Bundesländer gilt, dass die Leistungen des Englischunterrichts in der Primarstufe nicht versetzungsrelevant sind, aber für die Übertrittsempfehlung zu Rate gezogen werden können. Leistungen und Fortschritte werden demnach beschrieben – ob in verbaler oder numerischer Form – was eine Leistungsevaluation innerhalb der Primarstufe wiederum erforderlich macht (Meier et al., 2017).

Anhand der zuvor angeführten curricularen Zielsetzungen sowie den Besonderheiten der Primarstufe zeigt sich, auf welcher Grundlage eine Evaluationsform von fremdsprachlichen Schreibprodukten erfolgen kann. Darauf aufbauend bestehen bereits Evaluationsformen für diese fremdsprachliche Kompetenz innerhalb der Primarstufe, obgleich diese nicht zahlreich aufzufinden sind.

2.3.2.2 Formen der Evaluation

Die Evaluation der Schreibkompetenz im Englischunterricht kann auf zwei unterschiedliche Arten erfolgen: durch Beobachtung, während der Bearbeitung von Aufgaben, oder durch schriftliche Kontrollen und deren Analyse im Anschluss an die Fertigstellung von Aufgaben (Meier et al., 2017; Schmid-Schönbein, 2007).

Darüber hinaus lässt sich nach Aufgabenart unterscheiden (Harmer, 2013). Für die zugehörigen Aufgabenformate zur Evaluation schriftlicher Sprachprodukte im Englischunterricht gilt eine Einteilung in geschlossene, halboffene und offene Aufgabenformate (Böttger, 2020a). Anderweitig ist ebenso eine Aufteilung in gebundene oder freie Aufgabenformate aufzufinden (Mindt & Wagner, 2007). Während geschlossene Formate Aufgaben wie Identifizierung, Auswahl oder Zuordnung von Sprachstrukturen erlauben, besitzen halboffene Formate Aufgabentypen, in denen Lernende ihre Antworten in eigenen Worten formulieren, aber noch keine ganzen Sätze schreiben. Sie gelten daher als semi-kreative Aufgaben. Offene Aufgabenformate hingegen beinhalten frei zu beantwortende Aufgaben, die keine vorbestimmten Antworten erwarten und freie Assoziation sowie völlige Kreativität zulassen. (Böttger, 2020a; Haß et al., 2020; Mindt & Wagner, 2007; Thaler, 2012; Vogt & Quetz, 2018)

Nachdem die Schreibkompetenz, wie zuvor erwähnt, nicht im Mittelpunkt der Ausbildung in der Primarstufe steht, gibt es dementsprechend nur wenige bestehende Aufgabenformate, um Schreibprodukte zu überprüfen. Die Aufgabenformate beziehen sich – basierend auf den curricularen Zielsetzungen – vorwiegend auf das Abschreiben von Wörtern und Sätzen bezüglich einer Vorlage, auf die Beschriftung von Gegenständen oder Bildern, das Schreiben nach Ansage oder das Verändern einer Vorlage. Freies Schreiben hingegen wird nur in Einzelfällen verlangt. Die folgende Auflistung bietet einige beispielhafte Aufgabentypen: Lückentexte, *Word Snakes*, Wörter aus dem Gedächtnis abschreiben, Laufdiktat, Wörter zu einem Oberbegriff sammeln, Kreuzworträtsel, *Matching Pictures and Words*, Wörter in die richtige Reihenfolge bringen, *Note-taking*, Verfassen von persönlichen Texten (z.B. Brief, Einladung, Postkarte, Einkaufsliste) (Böttger, 2020a; Mayer & Köhler, 2009; Mindt & Schlüter, 2007; Waas & Hamm, 2011). (Elsner & Elsner, 2015; Mayer & Köhler, 2009; Mindt & Schlüter, 2007)

Für die Evaluation dieser verschiedenen Aufgabentypen gilt folgendes: Je offener eine Aufgabe gestellt ist, desto höher sind die Ansprüche an die Lernenden und desto größer ist der subjektive und kontextbezogene Spielraum der schriftlichen Antwort, wodurch eine umso komplexere Bewertung resultiert (Holtwisch, 1999; Rossa, 2016; Thaler, 2012). Daraus ergibt sich ein allgemeines Dilemma für die Evaluation fremdsprachlicher Leistungen im schulischen Kontext, da diese zwar den Anspruch besitzt, möglichst große sprachliche und inhaltliche Freiheit zuzulassen, die Evaluation von geschlossenen oder halboffenen Aufgabentypen aber eine effizientere Durchführbarkeit sowie objektivere Bewertungsmöglichkeit mit sich bringt (Rossa, 2016).

Häufig tendieren Evaluationsmethoden deshalb entweder dazu „die Komplexität sprachlicher Anforderungen durch Segmentierung der Anforderungsfelder zu reduzieren“ (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 200), oder sie erzeugen komplex angelegte Testdesigns, die zwar die zuvor genannten Gütekriterien in hohem Maße erfüllen, aber hinsichtlich ihrer Praktikabilität für die Praxis unbrauchbar werden (Decke-Cornill & Küster, 2010).

Wichtig ist in jedem Fall, dass die fremdsprachliche Förderung der Lernenden das Ziel der Evaluation darstellt (Surkamp & Viebrock, 2018). Um diesen positiven Effekt der Evaluation auszunutzen, empfiehlt es sich, auf eine Vielzahl an unterschiedlichen Schreibprodukten sowie auf Schreibprodukte, die außerhalb der Unterrichtszeit verfasst wurden, zurückzugreifen. Spezifische Evaluations-tools eignen sich außerdem als nützliches Feedback für die Lernenden (vgl. Surkamp & Viebrock, 2018; Weigle, 2008). Für die schriftliche Evaluationen in der Primarstufe ist relevant, dass dabei nichts anderes erwartet wird als das im Unterricht behandelte (Elsner & Elsner, 2015; Hyland, 2019).

2.3.2.3 Kriterien der Evaluation

Aufgrund der soeben angesprochenen geringen Zahl an bestehende Evaluationsformen existiert ein solcher Mangel ebenso für potentielle Kriterien der Evaluation. Daher wird die theoretische Analyse nun auf die Evaluationskriterien wissenschaftlicher Untersuchungen im Bereich der Englischdidaktik sowie auf allgemeine Evaluationskriterien, die gleichermaßen für den Englischunterricht der Primarstufe sowie für weiterführende Schulen gelten, ausgeweitet. Außerdem werden Evaluationsformate anderer Fachgebiete diskutiert, um deren Erkenntnisse für die Primarstufe nutzbar zu machen.

Grundsätzlich orientieren sich die Beurteilungskriterien der Schreibkompetenz an den zugrundeliegenden Kompetenzziele des frühen Fremdsprachenunterrichts und somit vorwiegend an der Übereinstimmung mit sprachlichen Vorlagen statt des freien kreativen Schreibens (Elsner & Elsner, 2015; Mayer & Köhler, 2009; Mindt & Schlüter, 2007).

Als ein Beispiel für spezifische Evaluationskriterien aus dem Bereich des frühen Fremdsprachenlernens ist die BIG-Studie anzuführen (BIG-Kreis, 2015). Aufgrund des Mangels an Vorgängermodellen konnte auf keine bestehenden Testverfahren zurückgegriffen werden, weshalb die Test-Items sowie die zugehörigen Evaluationskriterien eigens entwickelt wurden. Dazu formulierte der BIG-Kreis (2015) einen Standard hinsichtlich der Schreibkompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler können Wörter und einzelne Sätze nach schriftlicher Vorlage zur eigenen Nutzung abschreiben, ihnen gut bekannte Wörter und Sprachäußerungen aufschreiben und unter Zuhilfenahme von Vorlagen, Mustern und Bildern auf einfache Weise schriftlich kommunizieren. (S. 10)

Das zugehörige Testinstrument umfasste vier Stufen, in denen die Lernenden folgende Tätigkeiten nacheinander absolvierten: Abschreiben, Schreiben eines englischen Wortes basierend auf einem

visuellen Impuls, Schreiben eines englischen Wortes basierend auf einem schriftlichen Impuls, freies (semi-kreatives) Schreiben bzw. Vervollständigen von Satzanfängen. Die jeweiligen Schreibprodukte wurden anschließend auf ihre sprachliche und inhaltliche Angemessenheit untersucht. Die inhaltliche Angemessenheit wurde weiter differenziert in umfangreich, verständlich und passend. Die sprachliche Angemessenheit unterteilte sich in sprachlich angemessen sowie in grammatikalisch, lexikalisch und orthographisch korrekt. Die Evaluation erfolgte mittels Kodierung, die sich in vier Abstufungen unterteilen. Die Studienleitung merkte an, dass trotz der klaren Beschreibung des Bewertungskatalogs Subjektivität hinsichtlich der schriftlichen Leistungen bestehe und die Kreativität der Antworten nur schwerlich zu evaluieren sei. (Börner et al., 2016)

Eine weitere Studie – der *Schulversuch Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* – untersuchte ebenfalls, neben allen weiteren Kompetenzen, die englischsprachigen Schreibleistungen von Lernenden der Primarstufe. Die Studie verfolgte, wie zuvor erwähnt, zwei Kohorten während der Schuljahre 2015/16 bis 2018/19 und untersuchte ihre Leistungen in den bilingual unterrichteten Fächern Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, Kunst, Musik und Sport. Insgesamt nahmen an dem Schulversuch 21 bayerische Schulen und knapp 3000 Kinder teil. Um die Schreibaufgaben innerhalb der Studie zu evaluieren, wurde auf die bereits validierten Testaufgaben der vorherigen BIG-Studie zurückgegriffen. Die Aufgaben testeten auf dem Sprachkompetenzniveau A1, welches zu Ende der Grundschulzeit als erreicht gilt. Zu den Aufgabenformaten zählten geschlossene Abschreib-Aufgaben, die einerseits mit und andererseits ohne Vorlage erfolgten. Hervorzuheben sind außerdem die freien (semi-kreativen) Schreibaufgaben, in denen Kinder Satzanfänge, wie beispielsweise *I'm from* oder *I like*, vollendeten. Die Schreibprodukte wurden innerhalb der Forschung – basierend auf ihrer Verständlichkeit – evaluiert und in die folgenden vier Kategorien eingeordnet: *vollkommen richtig geschrieben; leichte Fehler; größere Fehler, aber noch erkennbar; deutsches Wort/keine Antwort/nicht erkennbare/passende Wörter*. (Böttger & Müller, 2020)

Neben jenen wissenschaftlichen Untersuchungen gibt es weitere Evaluationskriterien, die jedoch allgemein für die Evaluation der Schreibkompetenz verwendet werden können und nicht spezifisch auf den Unterricht der Primarstufe ausgelegt sind. Oftmals beziehen sich diese stattdessen auf den Bereich der weiterführenden Schulen, da dort ein stärkerer Fokus auf die Schriftlichkeit gelegt wird. Eine detaillierte Beschreibung dieser Kriterien zum Vergleich erscheint hier für die Entwicklung eines Evaluationstools kreativer Schriftsprachprodukte im frühen Fremdsprachenunterricht als förderlich.

In einigen Evaluationsformen werden jene Kriterien in Inhalt und Sprache oder Form unterteilt (Bausch & Kleppin, 2016; Thaler, 2012), während sie anderweitig gesamtheitlich betrachtet werden. So nennen Haß et al. (2020) beispielsweise folgende allgemeine Kriterien für die Evaluation von fremdsprachlichen Schreibprodukten:

- „Angemessenheit einer Leistung gegenüber der gesetzten Schreibaufgabe (*evidence, relevance, clearly defined terms, adequateness of task*);
- Logische Stringenz/Schlüssigkeit des Inhalts eines Textes (*compositional organisation of a text, appropriateness of content*);
- Berücksichtigung der generischen Merkmale einer Textsorte (*appropriateness of genre*);
- Kommunikative Umsetzung einer Schreibabsicht als sichtbar realisierte Strategie (*strategy and cohesion/coherence*);
- Sprachrichtigkeit, die sich in der angemessenen Wortwahl (*adequacy of vocabulary*) und den verwendeten Strukturen zeigt (Register, Diktion, Idiomatik, *appropriateness of language*);
- Sicherheit in der Rechtschreibung und Satzzeichenstellung (*spelling and punctuation*);
- Äußere Form des Textes, z.B. Konvention und *layout*.“ (S. 173)

Im Vergleich unterscheidet Thaler (2012) seine Kriterien in Inhalt und Sprache und nennt als mögliche Unterpunkte dieser Oberkriterien je nach Altersstufe: Themenbezug, „Länge, Gliederung, Kohärenz, Kohäsion, Risikobereitschaft im Bereich Inhalt und Wortschatz, Grammatik, (pragmatische und sozio-kulturelle) Angemessenheit, Orthografie, Form im Bereich Sprache/Form“ (Thaler, 2012, S. 311).

Bausch & Kleppin (2016) nehmen ebenfalls eine Differenzierung in Inhalt und Sprache vor, aber geben für den Bereich Inhalt weitere Unterpunkte an: Text und Problemverständnis sowie Themaentfaltung. Dem Kriterium der Sprache ordnen sie zusätzlich die Aspekte Beachtung einer sprachlichen Norm, Beachtung der Konventionen der Textart und stilistische Angemessenheit zu.

Tabelle 8: Bewertungsraster zu Inhalt und Textstruktur für das Sprachniveau A1/A1+, nach Vorlage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (2018)

BE	Leistungsbeschreibung
3	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenstellung voll erfüllt und in allen wesentlichen Aspekten korrekt umgesetzt - zusammenhängender Text und klare Darstellung - spezifische Anforderungen der geforderten Textsorte dem Lernstand entsprechend durchgängig berücksichtigt
2	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenstellung im Allgemeinen erfüllt und in den wesentlichen Aspekten meist richtig umgesetzt - in der Regel zusammenhängender Text und im Allgemeinen nachvollziehbare Darstellung - spezifische Anforderungen der geforderten Textsorte dem Lernstand entsprechend im Großen und Ganzen berücksichtigt
1	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenstellung kaum mehr erfüllt - wenig zusammenhängender und teilweise unverständlicher Text - Textsortenbezug kaum mehr erkennbar
0	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenstellung nicht erfüllt - zusammenhangloser bzw. unverständlicher Text - geforderte Textsorte und deren Anforderungen nicht beachtet

Das Institut für Schulqualität und Bildung (ISB) differenziert bei der Bewertung von Schreibaufgaben ebenso in die Kategorien Inhalt und Sprache. Die Bewertung erfolgt nach ihrem Muster mit einer Punkteskala von insgesamt bis zu 10 Bewertungseinheiten, die je nach Sprachniveau unterschiedlich

aufgeteilt werden, aber den Bereich der Sprache häufig stärker gewichten. Für das Sprachniveau A1, welches dem Ende der Grundschulzeit zugeordnet wird, werden beispielsweise bis zu drei Punkte auf den Inhalt und die Textstruktur verteilt und bis zu sieben Punkte auf die Sprache. Die folgenden beiden Bewertungsraster zeigen die entsprechenden Evaluationskriterien, aufgeteilt in Inhalt und Sprache, und sind in Tabelle 8 und Tabelle 9 dargestellt. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018, 2020)

Tabelle 9: Bewertungsraster zu Sprache für das Sprachniveau A1/A1+, nach Vorlage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (2018)

BE	Leistungsbeschreibung
7	<ul style="list-style-type: none"> - nur wenige, leichte Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit - sichere Verwendung eines der Lernstufe entsprechenden, einfachen Spektrums sprachlicher Mittel - sichere Verwendung elementarer textstrukturierender Mittel
6	<ul style="list-style-type: none"> - einige leichte Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit - meist sichere Verwendung eines der Lernstufe entsprechenden, einfachen Spektrums sprachlicher Mittel - meist sichere Verwendung elementarer textstrukturierender Mittel
5	<ul style="list-style-type: none"> - einige, überwiegend leichte Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit; die Verständlichkeit ist nicht wesentlich beeinträchtigt - im Allgemeinen sichere Verwendung eines der Lernstufe entsprechenden, einfachen Spektrums sprachlicher Mittel - in der Regel sichere Verwendung elementarer textstrukturierender Mittel
4	<ul style="list-style-type: none"> - einige leichte und nur wenige gravierende Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit; die Verständlichkeit ist noch gewährleistet - nur teilweise sichere Verwendung eines der Lernstufe entsprechenden, einfachen Spektrums sprachlicher Mittel - nur teilweise sichere Verwendung elementarer textstrukturierender Mittel
3	<ul style="list-style-type: none"> - mehrere leichte und auch gravierende Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit; die Verständlichkeit ist stellenweise beeinträchtigt - eingeschränkte Verwendung eines der Lernstufe nur teilweise entsprechenden, sehr einfachen Spektrums sprachlicher Mittel - nur vereinzelte, nicht immer sichere Verwendung elementarer textstrukturierender Mittel
2	<ul style="list-style-type: none"> - viele leichte und auch gravierende Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit; die Verständlichkeit ist deutlich beeinträchtigt - stark eingeschränkte Verwendung eines der Lernstufe nur ansatzweise entsprechenden, sehr einfachen Spektrums sprachlicher Mittel - kaum Verwendung textstrukturierender Mittel
1	<ul style="list-style-type: none"> - sehr viele leichte und auch gravierende Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit; die Verständlichkeit ist erheblich beeinträchtigt - unzulängliche Verwendung eines der Lernstufe nicht mehr entsprechenden, sehr einfachen Spektrums sprachlicher Mittel - keine Verwendung textstrukturierender Mittel
0	<ul style="list-style-type: none"> - äußerst gravierende Mängel in allen sprachlichen Bereichen - unverständlicher Text

Für die Evaluation von Schreibprodukten in anderen Fächern gibt es ebenfalls feste Kriterien. Beispielsweise besitzt der Kriterienkatalog zur Bewertung von schriftlichen Sprachprodukten im Deutschunterricht der Grundschule von Böttcher et al. (2009) insgesamt 12 Kriterien. Diese werden in die vier Bereiche Sprache, Inhalt, Aufbau und Schreibprozess unterteilt, wobei der Bereich Sprache in zwei weitere Teilbereiche differenziert wird. Die Kriterien sind laut der Autoren für alle Textarten geeignet und individuell adaptierbar und finden sich in der folgenden Tabelle 10 wieder. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Kreativität selbst zum ersten Mal als eines der Kriterien aufgeführt wird und sich Teilaspekte davon in anderen Kriterien, zum Beispiel Wagnis, wiederfinden.

Tabelle 10: Kriterienkatalog für Texte in der Grundschule nach Böttcher et al. (2009)

Sprache	Sprachliche Richtigkeit
	<ul style="list-style-type: none"> - Rechtschreibung - Wortbildung (grammatisch korrekt) - Satzbau (syntaktisch korrekt)
	Sprachliche Angemessenheit
	<ul style="list-style-type: none"> - Wortwahl (angemessener Wortschatz) - Angemessener Sprachstil - Wagnis (Verwendung neuer, außergewöhnlicher sprachlicher Mittel)
Inhalt	- Gesamtidee (Leitidee, roter Faden)
	- Umfang
	- Relevanz
	- Kreativität (neue oder originelle Idee)
Aufbau	- Textaufbau folgerichtig?
	- Orientierung an einem bestehenden Textmuster?
Schreibprozess	- Spuren von Planung sichtbar
	- Spuren von Überarbeitung sichtbar

Der Aspekt der Risikobereitschaft zeigt sich in einem weiteren Bewertungssystem für Schreibprodukte im Deutschunterricht der dritten Klasse. Im Rahmen des zugehörigen Forschungsprojekts wurde ein Evaluationstool entwickelt, mittels dessen 132 Texte von Grundschulern eingeschätzt wurden. Die praktische Anwendung des Bewertungsrasters ergab, dass die Beurteilenden in hohem Maß übereinstimmten. Die Evaluationskriterien zerteilten sich dabei in die beiden Faktoren Textualität konventionell und Textualität unkonventionell. Ersteres differenziert sich weiter in die Kriterien Kohärenz, Implizitheit und Explizitheit des Textes (d.h. wie verständlich das Schreibprodukt für die Rezipienten ist), Angemessenheit des Wortschatzes, der sprachlichen Mittel und der Überschrift sowie Orientierung am Grundmuster fiktiver, narrativer Texte. Der zweite Faktor beinhaltete hingegen die beiden Kriterien inhaltliches und sprachliches Wagnis und legt damit den Schwerpunkt auf die Risikobereitschaft der Lernenden, Neues auszuprobieren. (Kruse et al., 2012)

Als weiteres Beispiel dient das Züricher Textanalyseraster (Nussbaumer, 2000), welches sich mittels fünf Dimensionen auf die Evaluation von Texten im Deutschunterricht bezieht:

1. Grundgrößen wie Textlänge, Wortschatz, syntaktische Muster und Kohäsion,
2. sprachformale Richtigkeit bezüglich Orthographie, Syntax und Semantik,
3. funktionale Angemessenheit hinsichtlich Idee, Aufbau und sprachlicher Mittel, die angemessen sind, um den Text zu verstehen,
4. ästhetische Angemessenheit, das heißt der Text ist nicht nur verständlich, sondern genügt auch den formalen Ansprüchen und
5. inhaltliche Relevanz.

Im Fach Französisch erprobte Porsch (2010) ein weiteres Kodierschema zur Messung der Schreibkompetenz. Zu den Evaluationskriterien zählten: Inhalt beziehungsweise Sprechakte, Textsorte, Adressatengerechtheit, Organisation des Textes (Themenaufbau, Kohärenz und Kohäsion), Lexik, Grammatik (Variabilität, Verständlichkeit und Richtigkeit der Verwendung) und Orthographie. Die sprachsystematischen Kriterien wurden mittels der Bewertungskriterien unterhalb des Niveaus, Niveau erreicht oder Niveau überstiegen evaluiert, während alle anderen Kriterien lediglich dichotom mit zutreffend oder nichtzutreffend bewertet wurden. (Porsch, 2010)

Darüber hinaus argumentieren Abraham & Knopf (2016), dass die Evaluation von schriftlichen Leistungen mittels vorgegebener Kriterienkataloge eine sinnvolle Möglichkeit darstellt, insbesondere kreative und komplexe Schreibleistungen zu evaluieren. Sie selbst nennen als Gütekriterien für schriftliche Sprachprodukte (Sprach-)Richtigkeit, Inhalt, Verständlichkeit und Schönheit (vgl. Maass, 2010). Zudem sei es wichtig, die Lernenden vorab über die Kriterien zu informieren, um ihnen erforderliche Einblicke in die Bewertung ihrer individuellen Leistungen zu gewähren. Ferner sollte bei der Evaluation schriftlicher Leistungen das Gelungene vor dem zu Verbessernbenannten benannt werden. (U. Abraham & Knopf, 2016)

Zusammengenommen zeigt sich anhand des Forschungsstands, dass aufgrund der untergeordneten Stellung dieser Kompetenz im Kontext des frühen Fremdsprachenunterrichts nur bedingt Evaluationskriterien für Schreibprodukte bestehen. Mittels der BIG-Studie sowie des Schulversuchs *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* wurde allerdings ersichtlich, inwiefern Schreibkompetenzen – zumindest innerhalb von wissenschaftlichen Untersuchungen – dennoch im frühen Fremdsprachenunterricht evaluiert werden können. Daneben scheinen Kreativität sowie Teilbereiche davon bereits Bestandteil einiger der Evaluationsformen zu sein, obgleich dies nicht auf alle angeführten Beispiele zutrifft. Da diese Ergebnisse durch Kriterienkataloge für die Schreibkompetenz aus allgemeiner fremdsprachendidaktischer Sicht sowie aus Perspektive weiterer Fachgebiete ergänzt werden können, gibt Tabelle 11 einen Überblick aller vorher angeführten Beispiele, die für die Vielzahl an möglichen Evaluationskriterien stehen.

Tabelle 11: Übersicht beispielhafter Evaluationskriterien für Schreibprodukte im Unterricht

Frühes Fremdsprachenlernen	BIG-Studie (BIG-Kreis, 2015)	Sprachliche Angemessenheit (sprachlich angemessen, grammatikalisch korrekt, lexikalisch korrekt, orthographisch korrekt) Inhaltliche Angemessenheit (umfangreich, verständlich, passend)
	Schulversuch L2L (Böttger & Müller, 2020)	Verständlichkeit (vollkommen richtig geschrieben; leichte Fehler; größere Fehler, aber noch erkennbar; deutsches Wort/keine Antwort/nicht erkennbare/passende Wörter)
Allgemeine Evaluationskriterien im Bereich der Englischdidaktik	Gesamtheitliche Kriterien (Haß et al., 2020)	Angemessenheit bezüglich der gesetzten Schreibaufgabe, logische Stringenz/Schlüssigkeit des Inhalts, Berücksichtigung der generischen Merkmale einer Textsorte, kommunikative Umsetzung einer Schreibabsicht als sichtbar realisierte Strategie, Sprachrichtigkeit (angemessenen Wortwahl und Strukturen), Sicherheit in der Rechtschreibung und Satzzeichenstellung, äußere Form des Textes
	Differenzierung nach Inhalt und Sprache (Bausch & Kleppin, 2016; Thaler, 2012)	Sprache (Risikobereitschaft im Bereich Inhalt und Wortschatz, Grammatik, [pragmatische und soziokulturelle] Angemessenheit, Orthografie, Beachtung einer sprachlichen Norm, Beachtung der Konventionen der Textart, stilistische Angemessenheit) Inhalt (Themenbezug, Länge, Gliederung, Kohärenz, Kohäsion, Form, Text und Problemverständnis, Themaentfaltung)
	ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018, 2020)	Sprache (Sprachrichtigkeit, Verwendung sprachlicher Mittel, Verwendung textstrukturierender Mittel) Inhalt (Erfüllung der Aufgabenstellung, korrekte Umsetzung, Kohärenz, Kohäsion, Berücksichtigung der Textsorte)
Weitere Fachgebiete	Deutschdidaktik der Primarstufe (U. Abraham & Knopf, 2016; Böttcher et al., 2009)	Sprache (sprachliche Richtigkeit, sprachliche Angemessenheit, Verständlichkeit, Wagnis) Inhalt (Gesamtidee, Umfang, Relevanz, Kreativität, Wagnis) Aufbau (Textaufbau, Kohärenz, Nachvollziehbarkeit, Orientierung an bestehenden Textmustern) Schreibprozess (Planung, Überarbeitung) Schönheit
	Züricher Textanalyseraster (Nussbaumer, 2000)	Grundgrößen (Textlänge, Wortschatz, syntaktische Muster, Kohäsion) Sprachformale Richtigkeit (Orthographie, Syntax, Semantik) Funktionale Angemessenheit (Idee, Aufbau, sprachliche Mittel) Ästhetische Angemessenheit (Erfüllung der formalen Ansprüche) Inhaltliche Relevanz
	Didaktik des Französischen (Porsch, 2010)	Inhalt bzw. Sprechakte, Textsorte, Adressatengerechtigkeit, Organisation des Textes (Themenaufbau, Kohärenz und Kohäsion), Lexik, Grammatik (Variabilität, Verständlichkeit und Richtigkeit der Verwendung), Orthographie

Anhand der Übersicht wird klar, dass sich die Evaluationskriterien größtenteils in die beiden Kategorien Sprache und Inhalt einteilen lassen, siehe Abbildung 17.



Abbildung 17: Bedeutsame Evaluationskriterien von Schreibprodukten im Unterricht

Dabei wird sprachlich besonders auf die Korrektheit sowie die Angemessenheit geachtet. Erstere bezieht sich auf die Beachtung der sprachlichen Norm bezüglich Orthographie, Lexik, Grammatik und Syntax und trägt dadurch zur Sprachverständlichkeit des Schreibprodukts bei. Letztere berücksichtigt vordergründig die Verwendung stilistischer und textstrukturierender Mittel. Aus inhaltlicher Sicht liegt der Fokus verstärkt auf dem Aufbau – das heißt, inwiefern das Schreibprodukt kohärent und kohäsiv sowie für die Zielgruppe verständlich formuliert ist – dem Bezug zur Aufgabenstellung und der Berücksichtigung der gewünschten Textsorte. Darüber hinaus spielt die inhaltliche Idee eine Rolle, wodurch Kreativität auf inhaltlicher und nicht auf sprachlicher Ebene in die Bewertung mit einfließt.

Insgesamt lassen sich für die Evaluation der Schreibkompetenz in der Primarstufe letztlich folgende Aspekte zusammenfassen: Obwohl die Evaluation von Schreibprodukten im frühen Fremdsprachenunterricht bislang nur unzureichend beachtet wurde, ist sie aufgrund ihrer Legitimation als differenzierende Diagnose- und Fördermöglichkeit gerade für die heterogene Gruppe an Lernenden der Primarstufe und die individuellen Lernprozesse des Fremdsprachenunterrichts geeignet, um die Entwicklung der produktiven, fremdsprachlichen Fähigkeit zu unterstützen. Maßgeblich für die Evaluation von Schreibprodukten ist, dass sie Aufschluss über den aktuellen Kompetenzstand gibt und somit Lernenden wie Lehrenden bei der Optimierung der Lehr- und Lernprozesse nützt. Zudem zeigt sich, dass Kreativität – oder zumindest Risikobereitschaft mit Sprache und Inhalt zu experimentieren – bereits in einigen der Evaluationsformen eine Rolle spielt (Böttcher et al., 2009; Kruse et al., 2012; Thaler, 2012), während die Schwierigkeit der Kreativitätsbewertung in anderen Kontexten angesprochen wird (Börner et al., 2016).

Dennoch basiert die Evaluation von Schreibprodukten im frühen Fremdsprachenunterricht auf den curricularen Vorgaben und Empfehlungen sowie den Besonderheiten der Primarstufe. Dadurch steht das Abschreiben, Verändern und Ergänzen von Sprachvorlagen im Vordergrund, weshalb sich die bestehenden Evaluationsformen weitestgehend auf geschlossene und halbgeschlossene Aufgabenformate beschränken. Daneben ist aber ebenso das selbstständige Verfassen eigener kurzer Texte innerhalb der Lehrpläne vorgesehen, deren Evaluationsformaten sich jedoch hinsichtlich steigender Komplexität und zunehmenden Zeitaufwand sowie mangelnder Praktikabilität auszeichnen und nur bedingt entwickelt und eingesetzt werden. Diesen Herausforderungen kann allerdings mit Hilfe von Kriterienkatalogen begegnet werden.

Allgemein resultiert aus der untergeordneten Stellung der Schreibkompetenz in der Primarstufe zusammen mit den Herausforderungen, die mit der Evaluation dieser Kompetenz einhergehen, eine vergleichsweise geringe Anzahl an Evaluationsmöglichkeiten und -kriterien für (freie) Schreibprodukte im frühen Fremdsprachenunterricht. Um dieser Problematik lösungsorientiert zu begegnen, erscheint eine fachgerechte Synthese der Evaluationskriterien zur Schreibkompetenz sowie zur Kreativität, bestehend aus Resultaten der Englischdidaktik sowie anderer Fachgebiete, als zielführend. Nachdem die Evaluationskriterien bezüglich der Schreibkompetenz soeben dargestellt wurden, widmet sich das nachfolgende Kapitel der Evaluation von kreativen Produkten.

2.3.3 Evaluation kreativer Produkte

Im Vergleich zur Evaluation der Schreibkompetenz lässt sich die Evaluation von Kreativität nicht auf Lehrpläne oder curriculare Grundlagen zurückführen. Zwar wird der Begriff Kreativität darin genannt (Heilmann & Korte, 2010; Patston et al., 2021), aber nicht als eigenständige Kompetenz des Englischunterrichts aufgeführt (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2021a). Im Kontrast besitzt Kreativität eine beachtliche Relevanz hinsichtlich des Fremdsprachenlernens (siehe Kapitel 2.1.3). Das folgende Kapitel wird deshalb – parallel zum vorherigen – potentielle Evaluationsmöglichkeiten von kreativen Produkten vorstellen. Da der Forschungsstand innerhalb der Didaktik des Englischen begrenzt ist, wird die Untersuchung an dieser Stelle erneut auf weitere Fachgebiete erweitert. Ziel ist es darzulegen, inwiefern kreative Sprachprodukte im frühen Englischunterricht bislang evaluiert werden können und was für eine künftige Entwicklung dieses Kontexts notwendig erscheint.

2.3.3.1 Formen der Evaluation im Englischunterricht

Für das spezielle Fachgebiet der Englischdidaktik und daraus folglich ebenso für die Praxis des Englischunterrichts werden spezifische Evaluationsformen für kreative Unterrichtsprodukte nur bedingt

beschrieben, was sich auch an der Verwendung des Begriffs Kreativität innerhalb der Curricula abzeichnet. Wie zuvor in Kapitel 2 beschrieben, wird der Begriff unter anderem mehrfach in den Kontext des Bewertens gesetzt, aber nicht näher ausgeführt oder operationalisiert (vgl. Gruber & Költzsch, 2022). So wird beispielsweise im Lehrplan Bremens für die Primarstufe (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2013) die Relevanz der Evaluation von Kreativität im Rahmen des Englischunterrichts betont:

Außer kognitiven müssen auch kreative, soziale und affektive Leistungen berücksichtigt werden. Die Leistungsbeschreibung soll möglichst viele Faktoren einbeziehen, die im Zusammenhang mit dem Lernergebnis stehen (S. 16)

Gleichermaßen wird im Lehrplan Hessens für die Grundschule fokussiert, dass „körperliche, musische, kreative und soziale Leistungen“ (Hessisches Kultusministerium, 1995, S. 292) die gleiche Anerkennung wie Fähigkeiten anderer Lernbereiche verdienen. Parallel zeigt der Leitfaden für die Fachanforderungen der Grundschulen in Schleswig-Holstein die diagnostische Funktion der Evaluation auf und betont die Relevanz von Freiräumen beim Sprachhandeln, die wiederum zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache führen können (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2019). Jenes Experimentieren mit Sprache und das Lernen durch Fehler findet ebenso Erwähnung im Lehrplan Nordrhein-Westfalens für den frühen Fremdsprachenunterricht. Dass während solcher Lernprozesse „fehlerhafte Äußerungen wie z.B. *What have you? statt What have you got? oder What do you have? konstruiert werden, ist innerhalb des Sprachentwicklungsprozesses durchaus normal“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J., S. 30) und Teil der kreativen Phase im konstruktiven Umgang mit Sprache. Allerdings werden in keinem der angeführten Lehrpläne konkrete Vorgehensweisen zur Evaluation dieser kreativen Leistungen vorgestellt (Gruber & Költzsch, 2022).

Auffällig zeigt sich innerhalb der Untersuchung der Curricula, dass die Erwähnung von Kreativität zwar in allen Lehrplänen stattfindet, aber die Einbettung in den Kontext der Evaluation und Leistungsbewertung nur in vereinzelt Curricula zu finden ist. Weitere Beispiele sind darüber hinaus größtenteils in den Lehrplänen der weiterführenden Schulen zu finden (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2014; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2015; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2019; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz, 2000; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2020). Eine praxisnahe Umsetzung – gerade für den Primarbereich – wird somit seitens der Lehrpläne nicht dargeboten, wobei die Bedeutsamkeit der Evaluation von kreativen Leistungen im Englischunterricht durchaus verdeutlicht wird.

Ein optimistischeres Bild spiegelt sich in der Fachliteratur der Englischdidaktik wider. So äußert sich beispielsweise Schmid-Schönbein (2007) bezüglich der Evaluation von sprachlicher Kreativität und fügt an, dass „eng vorstrukturierte, ‚gebundene‘ Aufgaben nicht geeignet“ (2007b, S. 112), sondern stattdessen offene Aufgabenformate erforderlich sind. Wie in Kapitel 2.3.3.1 beschrieben, steigt jedoch mit solchen offenen Aufgabenformaten die Individualität der Sprachprodukte und somit die Komplexität der Bewertung (Decke-Cornill & Küster, 2010; Holtwisch, 1999; Rossa, 2016; Schmid-Schönbein, 2007; Thaler, 2012).

Mindt & Wagner (2007) entwickelten deshalb einen Beobachtungsbogen, der sich neben anderen Aspekten „zur Erfassung und Bewertung [...] der sprachlichen Kreativität“ eignet (Mindt & Wagner, 2007, S. 130). Das Evaluationskriterium sprachliche Kreativität differenzieren sie in die Bereiche

- Wiederholung von Aussagen
- Erweiterung von Aussagen
- Veränderung und Abwandlung von Aussagen.

Die Leistungen werden mit den folgenden qualitativen Könnensstufen bewertet:

- spontan
- nach Wiederholung des Impulses
- nach erneuter Vorgabe der Situation und Wiederholung des Impulses
- auch mit mehreren Hilfen nicht.

Die sprachliche Kreativität wird also als Transformationskraft operationalisiert und zeichnet sich dadurch aus, nach wie vielen vorgegebenen Impulsen Lernende eine sprachliche Struktur in einen neuen sprachlichen Kontext transferieren können. Während sich das angegebene Beispiel auf die Evaluation der Sprechkompetenz bezieht, können dessen Inhalte aber ebenso auf die Schreibkompetenz bezogen werden. (Mindt & Wagner, 2007)

Ein weiterer Kriterienkatalog stammt von Holtwisch (1999), auf den Thaler (2012) in seinem Grundlagenwerk zur Didaktik des Englischen verweist. Aufgrund eines Mangels an Bewertungskriterien für kreative Leistungen entwickelte der Autor einen Kriterienkatalog für die Bewertung und Evaluation kreativer Textaufgaben. Den Grund für diesen Mangel sieht er in der Schwierigkeit einer vergleichenden Leistungsbeurteilung aufgrund der stark divergierenden Lösungsmöglichkeiten, worauf er auch in seinem Kriterienkatalog mit dem Wortlaut „Problem Vergleichbarkeit!“ (Holtwisch, 1999, S.419) direkt Bezug nimmt (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010; Schmid-Schönbein, 2007). Innerhalb seiner Ausführungen ist dem Autor (Holtwisch, 1999) sein eigener Zwiespalt bezüglich der Bewertung von Kreativität anzumerken. Während der Autor schreibt, dass es „einen verbindlichen, der schulischen Unterrichtspraxis gerecht werdenden Lösungsansatz [...] aufgrund divergierender pädagogischer und didaktischer Auffassungen nicht geben“ (Holtwisch, 1999, S. 423) kann, erkennt er parallel dazu an, dass sich die Lehrperson der Notengebung nicht vollends entziehen kann und letztlich ein

Urteil fällen muss, das bestenfalls begründbar sowie nachvollziehbar ist. Kreativität wird in dieser Evaluation in Form zweier Unterpunkte des Kriteriums gedankliche Auseinandersetzung sowie durch einen Vergleich aller Schülerideen ausgedrückt. Dies begründet der Autor darin, dass sich Kreativität gänzlich nicht direkt operationalisieren lasse, sondern lediglich in Form von Ideenvielfalt und -qualität zu erkennen ist. Der kreative Aspekt solcher Leistungen beziehe sich primär auf „die inhaltlich-sprachliche Ausgestaltung im Sinne rezipientenorientierter Textbearbeitung“ (Holtwisch, 1999, S. 419). Insgesamt nennt der Autor in seiner Bewertungsmatrix acht Kriterien mit jeweils einzelnen Unteraspekten, die in der nachfolgenden Tabelle 12 aufgelistet sind. Dadurch wird außerdem ersichtlich, dass sich der Autor bei der Evaluation von Kreativität im Englischunterricht auf die Bewertung eines Endprodukts bezieht. (Holtwisch, 1999)

Tabelle 12: Bewertungskriterien einer kreativen Klassenarbeit nach Holtwisch (1999)

Umfang	- Mindestumfang von ca. 100 Wörtern (Kl. 5) bis ca. 400 Wörter (Kl. 10)
Kriterien Raster	- Matrix: Auflistung individueller Schülerideen (Problem Vergleichbarkeit!)
Aufgabenbezug	- Beachtung geforderter Vorgaben - Vollständigkeit
Gedankliche Auseinandersetzung	- Gedankenreichtum (Quantität) - Originelle Gedankengänge (Qualität) - Nachvollziehbarkeit der Gedankenschritte
Komposition (Kohärenz)	- Klarheit der Gedanken und Handlungselemente - Plausibilität der Handlungsabläufe - Spannungsaufbau, z.B. bei narrativen Texten
Textformbezug	- Beachtung der Textformigenschaften, Register - Adressatenbezug, Situationsbezug, Schreibintention
Form	- Übersichtliche Anlage des Textes, Einteilung in Abschnitte - Ästhetische Präsentation - Ein- und angefügte Zusätze
Sprache	- AV: Wortschatz, Syntax, Konnektoren - Sprachrichtigkeit: Grammatik, Orthographie

Weitere Beispiele zur Evaluation von Kreativität bieten die Arbeiten von Spiro (2010) sowie von Hofweber und Graham (2018). In der ersten wurden Evaluationskriterien für den kreativen Prozess beim Schreiben literarischer Texte über eine Zeitspanne von drei Jahren hinweg entwickelt (Spiro, 2010). Zu diesen Kriterien zählen das Verändern der Originaltexte (zum Beispiel Genre oder Botschaft), Personalisieren des Texts sowie Angemessenheit des Wortschatzes, der Terminologie und des Registers (Spiro, 2010). In der zweiten Studie wurde sprachliche sowie allgemeine Kreativität ebenfalls anhand der produktiven Schreibkompetenz evaluiert und mittels der Kriterien lexikalische Vielfalt, syntaktische Komplexität und Abweichung von formelhaften Mustern untersucht (Hofweber &

Graham, 2018). Der Fokus auf das Abändern sprachlicher Vorlagen lässt sich als Gemeinsamkeit beider Studien festhalten.

Daneben gibt es didaktische Empfehlungen bezüglich der Evaluation von kreativen Sprachprodukten im Englischunterricht. Während beispielsweise eine Aufteilung in die zwei Kategorien – Sprache und Inhalt – nicht eindeutig empfohlen wird (Holtwisch, 1999; Teichmann, 2011), sollen – wie in den Curricula beschrieben – Inhalt und Freude an der Sprachproduktion dem korrekten Sprachgebrauch bei der Evaluation vorgezogen werden (Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Thaler, 2012). Zusätzlich sollen nicht nur Fehler markiert, sondern gleichsam positive Aspekte der Sprachprodukte hervorgehoben werden (Barucki, 2022; Teichmann, 2011). Ein reines Zusammenzählen von Fehlern hindere stattdessen die Risikobereitschaft und das Testen von Hypothesen, wobei beide Aspekte elementare Bestandteile (sprachlicher) Kreativität darstellen und in die Bewertung mit einfließen sollten (Barucki, 2022; Holtwisch, 1999; Teichmann, 2011). Teichmann (2011) schlägt zusätzlich vor, zwischen *normalen* Fehlern und *mutigen* oder *intelligenten* Fehlern zu unterscheiden, um *Interlanguage*-Phänomene im Vergleich zu sonstigen Normverstöße in die Korrektur einzubeziehen (vgl. Böttger & Müller, 2020).

Überdies sei es sinnvoll, nicht nur das Endprodukt, sondern auch den Lernprozess in die abschließende Bewertung einfließen zu lassen. Dadurch, dass Schreibprodukte, wie zuvor erwähnt, der summativen wie der formativen Evaluation dienen, kann dies zum Beispiel anhand eines Portfolios und der Evaluation mehrerer Sprachprodukte erfolgen. (Barucki, 2022; Teichmann, 2011)

Abschließend gilt eine ausreichende Transparenz der Bewertungskriterien als zielführend für die Evaluation kreativer Leistungen. Dazu zählt das offene Diskutieren von Evaluationskriterien sowie klare Vereinbarungen mit der Klasse, um ausreichende Transparenz zu garantieren (Teichmann, 2011). Passend hierzu stellte Spiro (2010) in ihrer Studie fest, dass, trotz einer scheinbaren Widersprüchlichkeit zwischen Bewertung und kreativer Freiheit, eine Evaluation das kreative Arbeiten nicht hemme, sondern unterstütze. Nötig sei dafür allerdings eine deutliche Definition von Kreativität und transparente Kriterien, die von allen Lernenden verstanden werden und keine freie Interpretation erfordern (Spiro, 2010).

Die Rolle der Lehrkraft bei der Evaluation von Kreativität im Englischunterricht besteht darin, kommunikative und sprachliche Leistungen zu würdigen und Hilfestellung zur Fehlerbehebung zu geben (Barucki, 2022). Diese Hilfestellung sieht Teichmann (2011) als bedeutsam an, da sie die Lernenden darin unterstützt, selbstständig zu ihrem persönlichen Aha-Moment zu gelangen, ohne richtige Formulierungen durch die Lehrkraft zu erhalten.

Allerdings ist an dieser Stelle anzuführen, dass das Themenfeld der Evaluation kreativer Leistungen in anderen Arbeiten der Didaktik des Englischen gänzlich ausgelassen wird. In seinem Werk, welches sich konkret auf den kreativen Englischunterricht bezieht, spricht Genzlinger (1980) die

Evaluation der Leistungen nicht an. Ebenso weisen weitere Arbeiten zur Kreativität in der Englisch- und Fremdsprachendidaktik dieses Forschungsdesiderat auf (vgl. Bernstein, 2020; Caspari, 1994; Frank & Rinvoluceri, 2007; McCallum, 2012; Pugliese, 2010; Wernsing, 1999).

2.3.3.2 Formen der Evaluation am Beispiel der Deutschdidaktik

Da für den Bereich der Englischdidaktik vergleichsweise wenig konkrete Handlungsempfehlungen und Kriterienkataloge für kreative Schreibprodukte aufzufinden sind, lohnt sich an dieser Stelle ein Exkurs in ein angrenzendes Fachgebiet: die Deutschdidaktik. Dort, so schreiben Böttcher et al. (2009), sei kreatives Schreiben mittlerweile ein integrativer Bestandteil des Curriculums. Die Autoren sind ebenfalls von der Relevanz einer Evaluation kreativer Schreibaufgaben überzeugt, da gerade beim kreativen Schreiben – dem eigenständigen Produzieren – die Würdigung des Endprodukts für die künftige Motivation und Freude der Lernenden von besonderer Bedeutung ist. Allerdings erkennen sie gleichermaßen Herausforderungen bei der Bewertung kreativer Produkte an. Dazu zählt unter anderem, dass eine Vergleichbarkeit unter den Lernenden nur sehr schwer herzustellen sei, Kreativität durch eine Bewertung gehemmt werden könne oder Originalität und Assoziationsbreite nur schwer zu definieren und zu messen seien. (Böttcher et al., 2009; Braukmann, 2003)

Für eine Evaluation kreativer Textarbeit schlagen Böttcher et al. (2009) Rahmenbedingungen vor. Da sich kreatives Schreiben aus einer Fülle an unterschiedlichen Kompetenzen bedient und vorrangig – wie zuvor im Kontext des Englischunterrichts erwähnt – durch Experimentieren mit Inhalt wie Sprache geprägt ist, ist eine Benotung der Arbeitsform zunächst zu vermeiden. Die unbenotete Evaluation kreativen Schreibens ist als Form von Rückmeldung hingegen unerlässlich für den Lernprozess und kann stattdessen auf andere Weise erfolgen (vgl. U. Abraham & Knopf, 2016). Unter einer solchen Art der Evaluation verstehen die Autoren eine fördernde Beurteilung, welche von pädagogischer Sensibilität geprägt ist. Die Lehrkraft wirkt nicht nur korrigierend, sondern geht ebenso auf die konkreten Inhalte der Texte ein. Nur so könnten Lehrkräfte „in eine tatsächliche Kommunikation mit dem Schüler“ (Böttcher et al., 2009, S. 79) treten und als Berater sowie Unterstützer dienen, damit der Lernende „mit seinem Suchen und Ausprobieren stärker in den Vordergrund tritt“ (Böttcher et al., 2009, S. 79).

Passend dazu unterteilt Liebnau (1999) seine Evaluationskriterien – für das kreative Schreiben im Deutschunterricht – in drei positive Kategorien, um den Lernfortschritt in den Vordergrund zu stellen und Lernende zu mehr Risikobereitschaft zu ermutigen. Hierzu gehören: Erfüllung der gestellten Forderung, Machart des Textes, Nutzung des von der Schreibaufgabe gesetzten Rahmens. Diese ergänzt er durch qualitätsmindernde Faktoren, wie Denkfehler, Widersprüche, ungewollte Normverstöße oder Orthographie und Grammatik. (Liebnau, 1999)

Eine weitere Empfehlung stammt von Braukmann (2003), der spezifische Bewertungskriterien für das freie Schreiben im schulischen Kontext entwickelt hat, die zwar vorrangig für den Sekundarbereich I und II gelten, aber an dieser Stelle als Inspiration für weiterführende Evaluationskriterien der Schreibkompetenz in der Primarstufe dienen. Sie umfassen: Sachkompetenz, Ideenreichtum, Originalität, sprachlicher Einfallsreichtum, Einheitlichkeit bezüglich Inhalt und Form, Berücksichtigung der kommunikativen Situation, Angemessenheit der sprachlichen Formulierungen sowie korrekte Orthographie. Es wird deutlich, inwiefern Kreativität an dieser Stelle in Form von Quantität und Qualität und in Bezug auf Sprache wie auf Inhalt eine Rolle zu spielen scheint. Dennoch fehlt es erneut an weiterführenden Erläuterungen. Braukmann (2003) ergänzt allerdings, dass die Kriterien gemeinsam mit den Lernenden entwickelt und festgelegt werden sollten und in engem Zusammenhang zum vorherigen Unterricht stehen müssen (vgl. Spiro, 2010; Teichmann, 2011). (Braukmann, 2003)

Abschließend sind beispielhaft noch Bewertungskriterien von Böttcher et al (2009) für das „Umsetzen der Idee in Schriftsprache/Formulieren“ in der Primarstufe zu nennen:

- „Ist der Text verständlich, in sich schlüssig und ohne Gedankensprünge?
- Helfen dem Schüler die kreativen Methoden zum Schreibbeginn oder braucht er weitere Hilfe?
- Hat der Text einen der Idee entsprechenden, originellen, eigenwilligen Aufbau (z.B. ein offenes Ende, Variation der Reihenfolge)?
- Wagt der Schüler neue, außergewöhnliche oder dem speziellen Thema angepasste sprachliche Mittel zu verwenden?
- Wagt er unerwartete Handlungsschritte?
- Benutzt der Schüler bewusst Stilmittel, um seinen eigenen Schreibstil zu verdeutlichen?
- Ist die gewählte Überschrift passend, originell, macht sie neugierig?“ (S. 85)

Die Autoren fokussieren vordergründig die Verständlichkeit des Schreibprodukts und die Risikobereitschaft der Lernenden, die mittels kreativer Methoden unterstützt werden und gleichzeitig zu inhaltlicher, wie sprachlicher Kreativität führen kann.

Anhand der vorgestellten Beispiele wird deutlich, dass Evaluationsformen und -kriterien weiterer Unterrichtsfächer ebenso wie der Englischdidaktik vor allem die Risikobereitschaft und die Fokussierung auf den Lernfortschritt im Vergleich zu sprachlicher Korrektheit in den Vordergrund stellen, wobei die Verständlichkeit nicht außer Acht gelassen werden darf. Zusätzliche Kriterien, die insbesondere mit Kreativität in Verbindung gebracht werden, sind Ideenvielfalt und die Qualität der Idee. Gleichzeitig werden erneut Schwierigkeiten erkennbar, die mit der Evaluation von kreativen Schreibprodukten einhergehen und im Kontrast zur notwendigen und gleichsam förderlichen Bewertung stehen.

2.3.3.3 Formen der Evaluation in der Kreativitätsforschung

Innerhalb der Kreativitätsforschung ergibt sich aus der Vielfalt an unterschiedlichen Betrachtungsweisen und potentiellen Definitionen (siehe Kapitel 2.1.1.1) eine spezielle Herausforderung. Dabei ist anzumerken, dass während eine allgemeine Definition von Kreativität zwar vorherrschen mag, noch immer umstritten ist, was Kreativität innerhalb der individuellen Fachgebiete bedeutet. Insofern also nicht eindeutig zu definieren ist, was sich unter dem Begriff der Kreativität verbirgt, können für dieses Phänomen nur unzulänglich Operatoren entwickelt und Kreativität ebenso unzulänglich evaluiert werden (Barbot et al., 2019; Diedrich et al., 2018; Forthmann, 2019; Long, 2014; Plucker et al., 2019). Hinzukommt eine zweite Herausforderung: die Definition eines Standards, anhand dessen gemessen werden kann, warum und inwiefern etwas kreativ ist (Cropley, 1996; Cropley & Cropley, 2010; Csikszentmihalyi, 2014; Jackson & Messick, 1965). Dieser fehlende Standard hat in Kombination mit der Varietät an Betrachtungsweisen zu einer Vielzahl an unterschiedlichen Bewertungsformen und -schemata geführt (Barbot et al., 2019; Forthmann, 2019; Reiter-Palmon et al., 2019; Snyder et al., 2019; Wiggins & Bhattacharya, 2014). Plucker et al. (2019) sprechen sogar davon, dass das Forschungsfeld der Kreativitätsbewertung bis dato noch nie so lebendig und dynamisch gewesen ist (vgl. Barbot et al., 2019; vgl. Snyder et al., 2019).

Die Bewertungsschemata und -tests entstammen vorwiegend der Psychologie (Plucker et al., 2019; Snyder et al., 2019), wobei die anwachsenden Erkenntnisse der Neurowissenschaft immer mehr einbezogen werden (Barbot et al., 2019; Benedek, Christensen, et al., 2019). Auffällig ist, dass die bestehenden Messmethoden erneut den 4Ps der Kreativität (siehe Kapitel 2.1.1.3) zugeordnet werden können, da für die unterschiedlichen Bereiche der Kreativität jeweils unterschiedliche Messmethoden in Frage kommen (Barbot et al., 2019). Zudem lassen sich die diversen Formate den unterschiedlichen Niveaustufen von Kreativität, *mini-c* bis *Big-C* (vgl. J.C. Kaufman & Beghetto, 2009), zuordnen (Diedrich et al., 2018). Anzumerken sei an dieser Stelle, dass sich viele der Evaluationsformen auffällig häufig auf einen bestimmten Teilbereich der Kreativität, das divergente Denken, beziehen (Benedek et al., 2013; Gilhooly et al., 2012; Heinonen et al., 2016; Jauk et al., 2012; Reiter-Palmon et al., 2019; Stevens & Zabelina, 2020).

Ungeachtet der unterschiedlichen Bewertungsmethoden zeigen sich zwei maßgebliche Vorteile für die Evaluation von Kreativität aus Sicht der Kreativitätsforschung: Kreativität wird durch die Evaluation zum einen verständlicher, da die Messmethoden Einzelheiten des Begriffs hervorheben (Smith & Smith, 2017a). Zum anderen steigert dieses Verständnis die Qualität der Kreativität, weil eine angepasste und zielgerichtete Förderung erst durch eine verständnisbringende Evaluation ermöglicht wird (Barbot et al., 2019; Forthmann, 2019; Kirchner & Peez, 2009; Lubart & Besançon, 2017).

Zudem bieten sich spezielle Vorteile für den Bereich der kreativen Produkte (Plucker et al., 2019). Einer davon hängt mit deren eindimensionalen Charakter zusammen (Amabile, 1982; Barbot et al., 2016): Während sich Kreativitätstests für die kreative Person oder dem kreativen Verhalten aufgrund ihres multidimensionalen Charakters nur bedingt operationalisieren lassen, gestaltet sich die Zerlegung in Einzelelemente bei kreativen Produkten vergleichsweise einfacher. Kreative Produkte spiegeln außerdem das jeweilige Ergebnis einer kreativen Leistung wider und liegen der bewertenden Person direkt vor, anders als beim kreativen Prozess oder bei der kreativen Person, da dort nur durch Reflexion und Betrachtung vergangener Handlungen auf die Kreativität geschlossen werden kann (Cropley & Cropley, 2016). Plucker et al. schreiben dazu: „If one goal of creativity psychometrics is to predict who is most likely to produce creative works in the future, being able to create such products in the past or the present is a key indicator“ (2019, S. 54). Immer mehr aktuelle Arbeiten beziehen sich deshalb auf das kreative Produkt, da sie die Bewertung dessen als tauglichsten Ansatz der Kreativitätsbewertung betrachten (Baer et al., 2004; Simonton, 2017; Snyder et al., 2019). Darüber hinaus geben sie letztendlich indirekt Rückschlüsse auf alle weiteren Bereiche – Person, Prozess und Umfeld – da sie das Endprodukt dieser Aspekte abbilden. Nachfolgend wird deshalb die Evaluation kreativer Produkte fokussiert. (Cropley & Cropley, 2016)

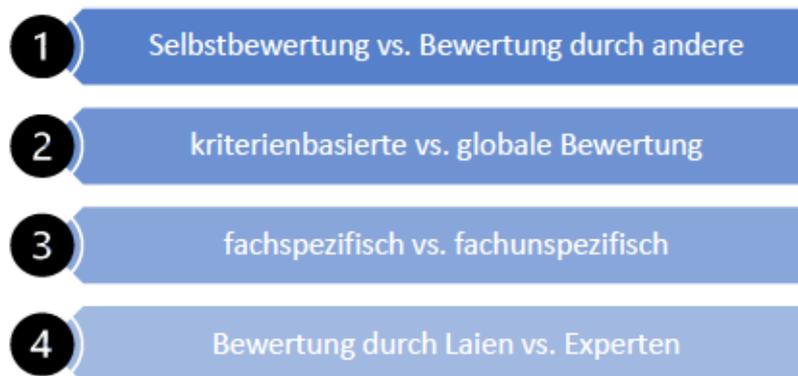


Abbildung 18: Evaluationsformate kreativer Produkte

Die Kategorisierung von Evaluationsformaten kreativer Produkte im Rahmen der Kreativitätsforschung lässt sich auf unterschiedliche Art und Weise gliedern, siehe Abbildung 18. Beispielsweise kann zwischen einer Bewertung durch die eigene Person oder durch andere Personen sowie zwischen einer kriterienbasierten oder globalen Beurteilung unterschieden werden (Lubart & Besançon, 2017). Jene Testformate sind zudem fachspezifisch sowie fachunspezifisch erforscht worden und werden entweder durch Laien- oder Experten ausgeführt (Cropley & J.C. Kaufman, 2012). Da sich die vorliegende Arbeit auf ein fachspezifisches Verständnis von Kreativität im Englischunterricht sowie auf eine Evaluation durch die Lehrkraft – also eine Bewertung durch andere – bezieht, werden im weiteren Verlauf des Kapitels die Unterschiede zwischen kriterienbasierter und globaler Evaluationsformen und Laien- und Expertenratings verdeutlicht.

Zu den bekanntesten kriterienbasierten Evaluationsformaten zählt die *Creative Product Semantic Scale* (CPSS) von Besemer & O'Quin (1999). Diese Skala basiert auf einem drei-dimensionalen Modell kreativer Produkte: *Creative Product Analysis Matrix* (CPAM) (Besemer & Treffinger, 1981).

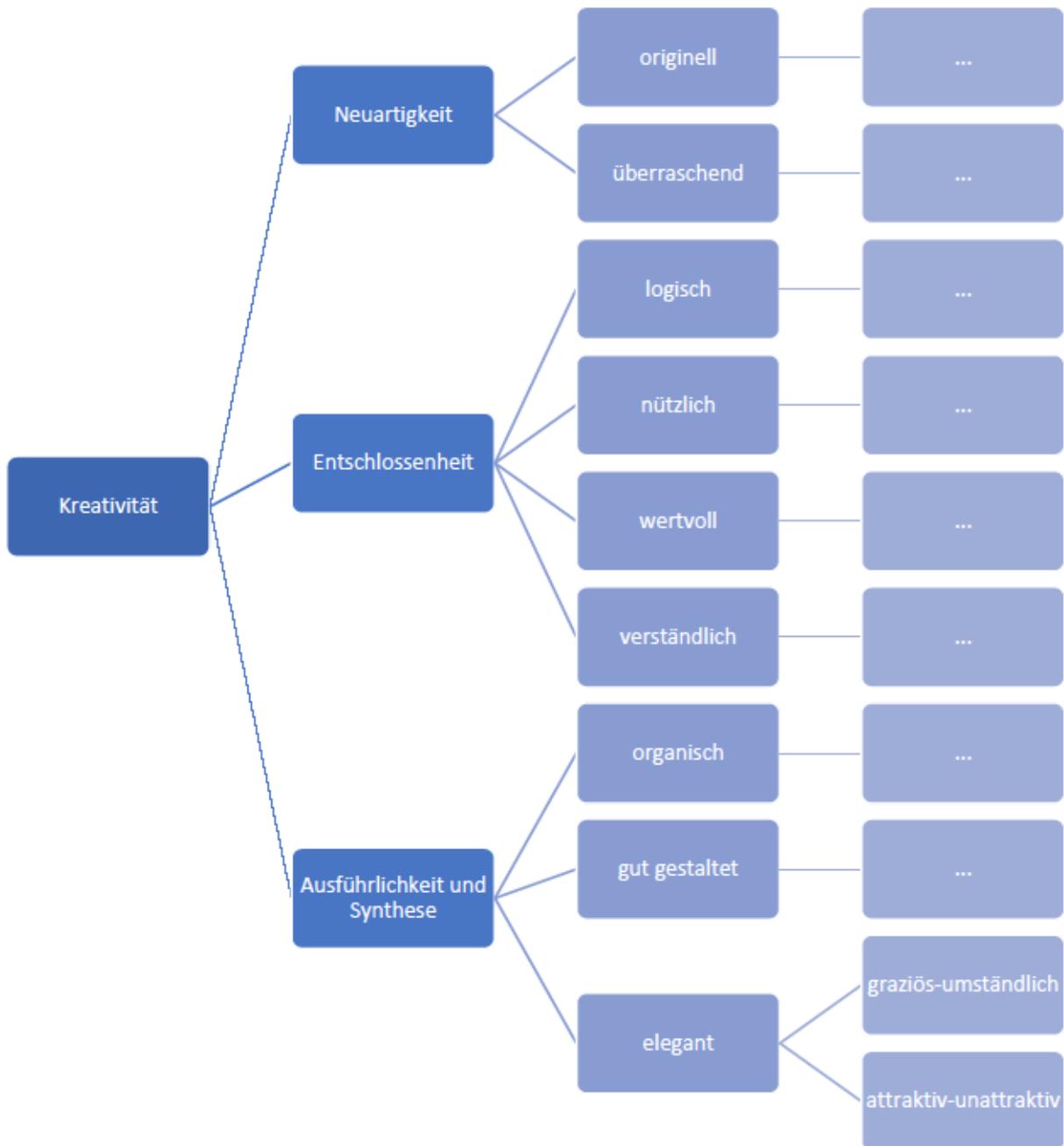


Abbildung 19: Gliederung der Creative Product Semantic Scale nach Besemer & O'Quin (1999)

Das Modell und somit auch die CPSS gehen davon aus, dass die Kreativität von Produkten anhand der drei Merkmale Neuartigkeit (*novelty*), Entschlossenheit (*resolution*) sowie Ausführlichkeit und Synthese (*elaboration and synthesis*) gemessen werden kann. Diese drei Merkmale lassen sich wiederum in insgesamt neun Facetten ausdifferenzieren: originell (*originality*), überraschend (*surprise*), logisch (*logical*), nützlich (*useful*), wertvoll (*valuable*), verständlich (*understandable*), organisch (*organic*), gut gestaltet (*well crafted*) und elegant (*elegance*). Im Rahmen eines Fragebogens sind diese Facetten anschließend mittels einer siebenstufigen Likert-Skala sowie einer Gruppe bipolarer Adjektive zu bewerten. Das Kriterium elegant beinhaltet beispielsweise fünf solcher Adjektivgruppen, darunter *graziös-umständlich* oder *attraktiv-unattraktiv*. Eine Übersicht der allgemeinen Aufteilung und Zuordnung der CPSS findet sich in Abbildung 19. Die CPSS dient dem Zweck, Laien eine valide und zuverlässige Bewertung von kreativen Produkten zu ermöglichen, um die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen und die Kriterien der Produktkreativität zu entmystifizieren. Zudem soll die CPSS helfen, die Kreativität von Produkten zu steigern, da schwache Attribute eines Produkts so entdeckt und gefördert werden können. (Besemer & O'Quin, 1999)

Eine weitere Form der kriterienbasierten Evaluation stellt die *Creative Solution Diagnosis Scale* (CSDS) dar. Diese bezieht sich auf eine spezifische Form der Kreativität: *functional creativity*, worunter die Autoren neue Produkte verstehen, die einem nützlichen und sozialen Zweck dienen. Das Merkmal Neuartigkeit wird somit dem Merkmal Nützlichkeit gleichgestellt. Ähnlich wie die CPSS nennt die CSDS einzelne Kernkriterien kreativer Produkte, die in Form von 24 Evaluationskriterien und einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet werden. Zu den übergreifenden Kriterien dieser Skala zählen Effektivität (*effectiveness*), Neuartigkeit (*novelty*), Eleganz (*elegance*) und Entstehungsgeschichte (*genesis*). Erneut lassen sich diese Evaluationskriterien von Laien verwenden, um kreative Produkte zu beurteilen. Die Inter-Rater-Reliabilität, das heißt die Übereinstimmung der evaluierenden Personen, stellte sich hierfür als sehr hoch heraus. Überdies ist die CSDS bereits in ein elektronisches Tool – eine Smartphone Applikation – übertragen worden, wodurch die Praktikabilität dieser Beurteilungsform von Kreativität gewährleistet wird (Cropley & Cropley, 2016). (Cropley & J.C. Kaufman, 2012)

Eine Form der globalen Bewertung stellt hingegen die *Consensual Assessment Technique* (CAT) von Amabile (1982) dar, welche die Autorin wie folgt beschreibt:

Rather than proposing a new and easily applicable creativity test, the consensual assessment technique instead presents a somewhat time-consuming general methodology that can produce clear and reliable subjective judgments of creativity. (S.1011-1012)

Entwickelt wurde dieses Testformat, um eine Lösung für die Evaluation der vielschichtigen und diversen Kriterien von Kreativität zu finden (Amabile, 1982; Plucker et al., 2019). Amabile (1982) bezieht sich daher auf eine umfassende Definition kreativer Produkte, welche keine expliziten Kriterien nennt, sondern eine allgemeine Beurteilung vornimmt:

A product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative. Appropriate observers are those familiar with the domain in which the product was created or the response articulated. Thus, creativity can be regarded as the quality of products or responses judged to be creative by appropriate observers, and it can also be regarded as the process by which something so judged is produced. (S.1001)

Der Vorteil dieser Definition ist, dass sie der Problematik absoluter Evaluationskriterien im Vorhinein entgeht und die Auswahl dieser an die jeweiligen Experten des Fachgebiets überträgt. Diese bewerten somit kreative Ideen mit Hilfe von selbstentwickelten Kriterien sowie einer Skala. Der Mittelwert der Expertenratings ergibt anschließend den Kreativitätswert für jedes Einzelergebnis. (Amabile, 1982; Cseh & Jeffries, 2019)

Zusätzlich argumentiert die Autorin (Amabile, 1982), dass andere Evaluationsformen für Kreativität zwar den Anschein einer objektiven Bewertung vorgeben, aber dennoch auf subjektiver Basis erfolgen. Die CAT verheimlicht jene subjektive Natur nicht, sondern basiert sowohl ihre Definition als auch ihre Messmethode stattdessen darauf. Allerdings werden für die Durchführung einer solchen Bewertung klare Regeln aufgestellt (Amabile, 1982):

1. Die Juroren benötigen gewisse Erfahrung innerhalb des jeweiligen Feldes.
2. Die Bewertung der Juroren muss unabhängig voneinander erfolgen.
3. Die Produkte sind ebenso fernab von Kreativität zu bewerten, um die Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Bewertungen zu überprüfen.
4. Juroren bewerten die Produkte relativ zueinander und nicht im Vergleich zu absoluten Standards.
5. Juroren bewerten die Produkte in zufälliger Reihenfolge und die Bewertungskriterien sind in zufälliger Reihenfolge anzuordnen.

Die CAT-Methode ist seit ihrer Entwicklung empirisch überprüft und erprobt worden, wobei die Methode hohe (Inter-Rater-)Reliabilität bewies (Baer et al., 2004; Conti et al., 1996; Hennessey, 1994; J. C. Kaufman et al., 2009).

Gleichzeitig zeigten sich Schwächen der Methodologie (Cseh & Jeffries, 2019). Beispielsweise führt die Benennung von Experten des jeweiligen Fachgebiets innerhalb des Forschungsdiskurses zu Uneinigkeit. Amabile (1982) klassifiziert Experten daher anhand von formalem Training und Erfahrung innerhalb der Fachgebiete. Die Auswahl dieser Juroren scheint jedoch entscheidend zu sein, da Studien mangelnde Inter-Rater-Reliabilität bei Juroren unterschiedlicher Niveaus nachweisen konnten (J.C. Kaufman et al., 2009; Long, 2014). Die Einschätzung der jeweiligen Juroren schien von einer Vielzahl an Faktoren, wie zum Beispiel eigener Fähigkeiten oder der Zweck der Bewertung, abhängig zu sein (Plucker et al., 2019). Zudem konnten Zusammenhänge zwischen den Bewertungen einzelner Kriterien und der allgemeinen Beurteilung kreativer Produkte festgestellt werden: Während Produkte mit ansteigender Originalität allgemein als kreativer beurteilt, nahm die Kreativitätsbewertung mit ansteigender Angemessenheit ab (Caroff & Besançon, 2008).

Hinsichtlich der Diskussion um kriterienbasierte und umfassende Evaluationsformen zeigt sich, dass eine allgemeine Methode, wie die des CAT, den großen Vorteil besitzt, nicht auf eine fachspezifische Kreativitätsdefinition begrenzt zu sein (Amabile, 1982). Stattdessen entwickeln die jeweiligen Experten eines Fachgebiets die Kriterien sowie die daraus folgenden Operatoren selbst. Daraus resultiert allerdings, dass die Bewertung kreativer Produkte ein äußerst zeitintensives und umfangreiches Geschehen wird (Plucker et al., 2019).

Zusätzlich ist es Long (2014) zu Folge ratsam, universelle Kriterien für Kreativität zu benennen, um ein tiefergehendes Verständnis von Kreativität zu entwickeln. Nur so argumentiert der Autor, ist es möglich eine valide Kreativitätsbewertung vorzunehmen. Mit Blick auf den Unterricht kann eine solch verständliche Definition von Kreativität auf Seite der Lernenden wie Lehrenden zu einer Verbesserung der kreativen Leistungen beitragen (Bolden et al., 2020).

Abseits der kriterienbasierten und umfassenden Evaluation von Kreativität existieren weitere Kreativitätstests, wie beispielsweise Aufgaben zum divergenten Denken oder freien Assoziieren (Benedek et al., 2013; Forthmann, 2019; Reiter-Palmon et al., 2019; Silvia et al., 2008, 2009). An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Fähigkeit des divergierenden Denkens nicht als Maß für Kreativität verstanden werden soll, sondern als Maß für die Fähigkeit zur Ideengenerierung. Damit ist sie jedoch eng mit Kreativität verwandt (vgl. Reiter-Palmon et al., 2019). Ein bekanntes Aufgabenformat, um divergentes Denken zu messen, ist der *Alternative Uses Task*, der im 20. Jahrhundert von Guilford entwickelt wurde (Stangl, 2021a). Dabei werden Probanden gebeten, für einen Gegenstand möglichst viele unterschiedliche Verwendungszwecke innerhalb einer vorgegebenen Zeit zu nennen. Anschließend kann die Originalität der Ideen bestimmt werden. Dies erfolgt, indem entweder die Häufigkeit der Vorschläge zwischen Probanden verglichen oder die semantische Nähe der Vorschläge analysiert wird (Beaty & Kenett, 2021). Letztere ergibt sich daraus, inwiefern sich die Ideen ähneln beziehungsweise wie häufig sie in Kombination genannt oder wie häufig sie miteinander assoziiert werden (Christensen & Kenett, 2021). In beiden Fällen wird Kreativität erneut mit Einzigartigkeit und der Kombination von scheinbar nicht verwandten Konzepten in Verbindung gebracht.

In einer Arbeit von Reiter-Palmon et al. (2019) zur Auswertung von Aufgaben zum divergenten Denken wurden konkrete Kriterien für kreative Qualität aufgezeigt, die weitere Einblicke in mögliche Evaluationskriterien für kreative Produkte geben. Dazu gehört einerseits Originalität, das heißt die Ungewöhnlichkeit einer Idee, und andererseits die Anzahl der Ideen (*fluency*) und die Ideenvielfalt (*flexibility*). Die Autoren merken jedoch an, dass die Ideenanzahl nicht allein Aufschluss über die Kreativität gibt, sondern nur in Kombination mit der Qualität dieser Antworten, da dies der allgemeinen Definition von Kreativität, die von den Autoren angenommen wird, entspreche. (Reiter-Palmon et al., 2019)

Angelehnt an die Arbeit von Reiter-Palmon et al. (2019) formuliert Forthmann (2019) sechs Kriterien, die für die Evaluation von Kreativität – insbesondere im schulischen Kontext – in Frage kommen. Dazu zählt die Adäquatheit der Idee. Das bedeutet das zu Beginn der Auswertung geprüft wird, ob die Idee der Aufgabenstellung angemessen ist. Das Kriterium dient als Ausschlusskriterium für bizarre und nicht adäquate Lösungsvorschläge. Als weiteres Kriterium lässt sich die statistische Seltenheit überprüfen. Diese ergibt sich häufig aus der „relativen Häufigkeit der Personen, die diese Idee hatten“ (Forthmann, 2019, S. 83). Passend dazu berücksichtigt das dritte Kriterium, Entferntheit, inwieweit eine Idee von gewöhnlichen Ideen beziehungsweise von zu erwartenden Ideen bezüglich der Aufgabenstellung entfernt ist. Eine Auswertung dazu wird oftmals mittels der semantischen Analyse, einer Methode der Korpus Linguistik, erleichtert, die zuvor genannt wurde. Überdies wird als weiteres Kriterium Cleverness miteinbezogen, welches eine Facette der Originalität darstellt. Es geht vorwiegend darum, wie erfinderisch oder witzig eine Idee erscheint. Originalität äußert sich zusätzlich in Form des Kriteriums Überraschung, wodurch der Rezipient in die Evaluation miteinbezogen wird. Wie zuvor in Kapitel 2.1.1 beschrieben, basiert dies auf der Annahme, dass sich die Einzigartigkeit einer Idee durch den Überraschungseffekt auf den jeweiligen Rezipienten äußert. Als finales Kriterium wird die Nützlichkeit einer kreativen Idee genannt. Obwohl dies zum Teil in Form der Adäquatheit untersucht wurde, liegt der Fokus auf der Erfüllung der tatsächlichen Umsetzbarkeit. Eine Übersicht aller Kriterien, die dem Autor zu Folge für die Evaluation von Kreativität von Bedeutung sind, findet sich in Abbildung 20. (Forthmann, 2019)



Abbildung 20: Übersicht der Evaluationskriterien nach Forthmann (2019)

Auffällig erscheint erneut, inwiefern sich einzelne Evaluationskriterien überschneiden und nicht eindeutig voneinander zu trennen sind, wie beispielsweise Adäquatheit und Nützlichkeit. Nichtsdestotrotz bieten sie eine Möglichkeit, kreative Produkte im schulischen Kontext einzuordnen. Forthmann (2019) fordert überdies, dass das Wissen der Unterrichtspraxis in die Forschung und Entwicklung von Evaluationstools miteinfließen sollte und die praktische Umsetzung solcher Tools in den künftigen Unterrichtsettings berücksichtigt werden muss.

Ungeachtet der Eigenheiten der einzelnen Evaluationsformate werden allerdings allgemeine Herausforderungen bezüglich der Bewertung von Kreativität innerhalb der Kreativitätsforschung deutlich. Zum einen stellt die Rolle der Juroren eine Herausforderung für alle bestehenden Bewertungsschemata dar, da das Vorwissen und die Expertise der Personen Einfluss auf die Evaluation der kreativen Produkte nehmen. Während kriterienbasierte Evaluationsformen zwar die Verwendung allgemeinverständlicher Evaluationsitems anstreben, die ebenso von Laien wie Experten verwendet werden, scheint die grundsätzliche Auswahl von Juroren dennoch Einfluss auf das Evaluationsgeschehen zu nehmen. Für künftige Forschung ist es daher relevant, diese Subjektivität in die Auswertung der Ergebnisse miteinzubeziehen. (Simonton, 2018)

Ferner beklagen Wissenschaftler die Heterogenität der Evaluationsformen, die aus einem Mangel an transparenter empirischer Untersuchungen hervorzugehen scheint (Barbot et al., 2019). Da viele der bestehenden Bewertungsformate anhand von literarischen Recherchen entstanden sind (Long, 2014), ist eine Überprüfung derer sowie die Entwicklung neuer Formate anhand empirischer Daten und durch die Berücksichtigung weiterer Disziplinen, wie beispielsweise der Neurowissenschaft, zielführend (Long, 2014; Plucker et al., 2019).

Als letzter Punkt ist die bedingte Praktikabilität – gerade für den Schulkontext – der Bewertungsformate innerhalb der Kreativitätsforschung zu erwähnen. Da der Hauptteil der genannten Kreativitätstests vergleichsweise zeitaufwendig ist, nicht alle Aspekte kreativer Produkte abdeckt oder sich nur bedingt auf die Inhalte des fächerspezifischen Unterrichts bezieht, eignen sich diese Formate nur auf limitierte Art für den schulischen Einsatz (Beghetto & J.C. Kaufman, 2014; Cropley & Cropley, 2016; Plucker et al., 2019). Eine Entwicklung von computerbasierten und digitalen Testformaten, gegebenenfalls mit Hilfe künstlicher Intelligenz, bietet für einige der Aspekte potentielle Lösungen und wird bereits für die Evaluation kreativen Denkens in der PISA Studie 2022 verwendet (vgl. Zehner et al., 2016). (Barbot et al., 2019; D. H. Cropley & Marrone, 2021; Plucker et al., 2019)

2.3.4 Evaluation kreativer Schreibprodukte im Englischunterricht

Abschließend lassen sich die Erkenntnisse zur Evaluation der Schreibkompetenz sowie zur Kreativität zusammenführen, um einen Einblick in die Evaluationsmöglichkeiten kreativer Schreibprodukte des Englischunterrichts der Primarstufe zu geben. Hierbei fällt auf, dass es eine vergleichsweise geringe Anzahl an Bewertungsformen kreativer Sprachprodukte innerhalb des Fachgebiets gibt (siehe Kapitel 2.3.3.1). Diesen ist gemeinsam, dass sie sprachliche wie inhaltliche Aspekte berücksichtigen, die Risikobereitschaft und Freude an kreativer Sprachproduktion über das Fehlerzählen oder die Sprachkorrektheit stellen sowie den Transfer von bereits erlernten Sprachstrukturen auf neue Kontexte betonen. Darüber hinaus zeigen sie Gemeinsamkeiten mit den allgemeinen Kriterien der Schreib-

kompetenz auf, wie beispielsweise die Angemessenheit von Sprache und Inhalt, den Aufbau und die Struktur des Sprachprodukts oder die Ideenvielfalt. Interessanterweise heißt es jedoch im Kontext der Schreibkompetenz, dass Kreativität nur schwerlich zu evaluieren ist (vgl. Börner et al., 2016).

Gleichzeitig wurde innerhalb der obigen Ausführungen deutlich, inwiefern sich das Schreibprodukt beziehungsweise das kreative Produkt für die Evaluation von Kreativität im Fremdsprachenunterricht eignet (siehe Kapitel 2.3.3.3). Einerseits dadurch, dass es der Lehrkraft direkt vorliegt – anders als bei kreativen Persönlichkeitseigenschaften – und andererseits aufgrund seines vorwiegend eindimensionalen Charakters, der sich vergleichsweise leicht in Evaluationskriterien operationalisieren lässt. Zudem gibt das kreative (Schreib-)Produkt indirekt Aufschluss über weitere Bereiche und kann als Ausgangspunkt kreativer Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht herangezogen werden.

Trotzdem wird das Thema Evaluation von Kreativität innerhalb dieses fachlichen Kontexts häufig nicht oder nur theoretisch behandelt und nicht praxisbezogen vertieft, was sich innerhalb von Teilen der Fachliteratur, der angeführten Beispiele sowie der Curricula widerspiegelt. Dies steht im Kontrast zu den vielen Zusammenhängen, die sich zwischen Kreativität und den Prozessen des Fremdsprachenlernens – gerade im Kontext des frühen Fremdsprachenunterrichts (siehe Kapitel 2.1.3) – ergeben. Daher scheint es sinnvoll, bei der Entwicklung von Evaluationskriterien für kreative Schriftsprachprodukte im frühen Fremdsprachenunterricht auf die Ergebnisse der Bezugswissenschaften zurückzugreifen. Neben dem Bezug auf weitere Unterrichtsfächer gelten insbesondere die Erkenntnisse der Kreativitätsforschung und der damit zusammenhängenden Neurowissenschaft und Psychologie als zielführend, da dort spezielle Evaluationssysteme für kreative Produkte existieren, die jedoch auf das Fachgebiet des Fremdsprachenlernens anzupassen sind. Zusammengenommen betonen die Bezugswissenschaften (siehe Kapitel 2.3.3.2 und 2.3.3.3) einen Fokus auf Inhalt, Lernfortschritt, Risikobereitschaft, Verständlichkeit sowie die Quantität und Qualität der Ideen statt auf (sprachliche) Korrektheit. Überdies ist es von Bedeutung, Evaluationskriterien vorab festzulegen, um die Übereinstimmung der Beurteilenden bestmöglich zu erhöhen, und jene Evaluationskriterien den Lernenden transparent zur Verfügung zu stellen. Gleichermaßen gilt die Praktikabilität bestehender Evaluationsformen gerade für den schulischen Kontext bislang als unzureichend, weshalb die vorliegende Arbeit bei einer praktikablen Umsetzung der Evaluation von Nutzen sein kann.

Für die Evaluation kreativer Schreibkompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe folgt anhand aller vorherigen Erkenntnisse, dass sich eine solche Bewertung der Lernerleistungen gerade innerhalb des frühen Fremdsprachenunterrichts auszahlt, da dort aufgrund des fehlenden Notendrucks ausreichend Raum zum Experimentieren mit Sprache und Inhalt gegeben ist. Außerdem erfordert die hohe Heterogenität der Lernenden dieser Altersstufe gemeinsam mit den Eigenheiten des Fremdsprachenlernens eine Individualisierung des Lernprozesses, was durch die Integration von Kreativität und somit durch deren Evaluation und Förderung unterstützt werden kann. Die Evaluation

dieser Kompetenz fungiert daneben als Förder- und Diagnosetool, was letztlich für Lehrende wie Lernende ausschlaggebend ist, um Lehr- und Lernprozesse bestmöglich anpassen zu können.

Allerdings sind Vorüberlegungen für eine praktikable und zielorientierte Evaluation von Nöten, die ebenfalls auf dem theoretischen Hintergrund basieren. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass der Begriff Evaluation als Synonym für die Begriffe Bewerten und Beurteilen sowie als Überbegriff für den gesamten Evaluationsprozess gilt. Zusätzlich bezieht sich der Begriff innerhalb dieses Kontexts auf die schulische Leistung und nimmt Bezug auf die individuellen Lernenden. Anzumerken ist allerdings, dass die Evaluation nicht in einer Ziffernote münden muss, sondern vielmehr eine Form des Feedbacks darstellt und sich dadurch klar von dem Begriff der Benotung unterscheidet.

Ferner scheint es hilfreich zu sein, den zuvor angesprochenen Herausforderungen mit einer kriterienbasierten Evaluationsform zu begegnen, da diese eine möglichst objektive und reliable Bewertung ermöglicht, sich spezifisch auf die Didaktik des Englischen beziehen kann und vor allem Kreativität in seine Einzelteile zu zerlegen vermag. Da bereits, wie oben ausgeführt, Kriterienkataloge existieren, kann auf deren Ergebnisse aufgebaut werden. Die Anzahl der Kriterien sowie deren explizite Formulierung, Gewichtung und Auswertung ergibt sich schließlich durch einen kumulativen Prozess, bestehend aus Diskussion und Erprobung. Vorab lässt sich dazu lediglich auf Basis der Theorie keine Entscheidung treffen. Wichtig ist, dass die heuristische Ableitung anhand von wissenschaftlichen Erkenntnissen getroffen wird.

Darüber hinaus ergeben sich in diesem Zusammenhang zwei Konsequenzen, die es bei der Evaluation der Schreibkompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht zu beachten gilt. Zu Beginn muss eine Evaluation kreativer Schriftsprachprodukte spezifisch auf die Englischdidaktik ausgerichtet sein. Anhand der Vielfalt an Evaluationstools innerhalb der Kreativitätsforschung zeigt sich, dass sich diese unter anderem aufgrund ihrer fachspezifischen Ausrichtung unterscheiden (siehe Kapitel 2.3.3.3). Eine praktikable Bewertungsform für das frühe Fremdsprachenlernen sollte die Besonderheiten des Faches sowie der Evaluation von Kreativität beachten. Zu den Besonderheiten des Faches Englisch gehören vordergründig die fachspezifischen Lernprozesse, die Berücksichtigung potentieller Störeinflüsse des Unterrichtssettings und die Orientierung an den curricularen Zielsetzungen der entsprechenden Schulart. Folglich steht das Abschreiben von Sprachvorgaben und der Transfer bereits erlernter sprachlicher Strukturen auf neue Kontexte im Mittelpunkt der Evaluation. Die Besonderheiten der Kreativitätsevaluation umfassen vor allem den Einfluss der Evaluationsergebnisse aufgrund der Auswahl der evaluierenden Personen, sowie die entsprechende Praktikabilität des Evaluationsformats, welche sich durch die Komplexität des jeweiligen Verfahrens ergibt und mittels technischer Lösungen optimiert werden kann. Ein solches Evaluationstool sollte überdies die Gütekriterien in möglichst hohem Maße erfüllen, um dem subjektiven Schein von Kreativität entgegenzuwirken, obgleich er dennoch berücksichtigt werden soll.

Darauf aufbauend ist für die Entwicklung eines solchen Evaluationsformats ein klares Verständnis von Kreativität im Englischunterricht notwendig, um anschließend zielgerichtet bewerten und daraufhin fördern zu können. Wie die Erkenntnisse der Kreativitätsforschung in Kapitel 2.3.3.3 zeigen konnten, gilt aufgrund der Diversität des Begriffs die Formulierung einer fachspezifischen Definition als umso wichtiger, um die Eigenheiten des Forschungsbereiches für die Evaluation auszuweisen und diese darauf aufbauend zu entwickeln. Zusätzlich trägt dies zu einem verbesserten Verständnis von Kreativität bei. Unter Beachtung störender Einflussfaktoren, wie dem *Washback-Effekt*, die das Beurteilen fremdsprachlicher Leistungen weiter erschweren, wird deutlich, inwiefern eine Definition von Kreativität für den Englischunterricht notwendig ist. Ohne Kreativität greifbar und dadurch messbar zu machen, läuft die schulische Praxis andernfalls Gefahr, Kompetenzbereiche, die vergleichsweise leichter zu messen und zu evaluieren sind, zunehmend zu fördern und Kreativität weiterhin als Bonus des didaktischen Spektrums zu behandeln (siehe Kapitel 2.1.3.3). Darüber hinaus unterstützt ein verbessertes Verständnis von Kreativität Lehrkräfte dabei, die kreativen Leistungen ihrer Lernenden nicht nur leichter zu entdecken, sondern auch seltener fehlerhaft zu interpretieren und effizienter zu fördern. Dies bedingt wiederum die eigenständige fremdsprachliche Produktion der Kinder und Jugendlichen auf positive Art und befähigt sie als selbstständige Akteure, in der Fremdsprache zu agieren, was letztlich das Ziel des modernen (frühen) Fremdsprachenunterrichts darstellt. Diese beiden Konsequenzen sind aufgrund ihrer Relevanz für die verbleibende Arbeit in Abbildung 21 erneut zusammengefasst, damit im Anschluss sowohl eine Definition wie ein Evaluationstool für kreative Schreibprodukte im frühen Englischunterricht entwickelt werden kann.

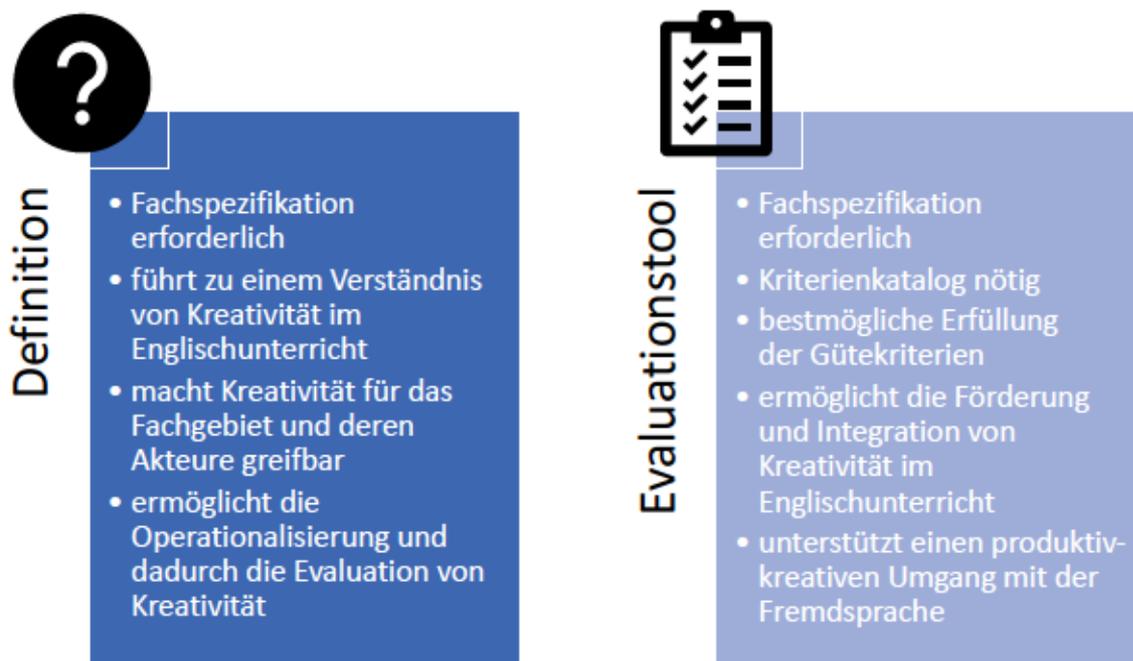


Abbildung 21: Konsequenzen der Evaluation kreativer Schreibkompetenz

3. Empirische Studie dieser Arbeit

3.1 Forschungsinteresse und -fragen der Arbeit

Anhand der Darlegung des aktuellen Forschungsstandes sowie der Grundlagen der Kreativitätsforschung und des Bereichs der Englischdidaktik ist deutlich geworden, dass bis dato basierend auf den hier vorliegenden Recherchen kein angemessenes Evaluationstool für die Kreativität von englischsprachigen Schreibprodukten innerhalb der Primarstufe entwickelt worden ist. Während eine Vielzahl an Evaluationsmethoden für Kreativität allgemein und einschließlich für das kreative Produkt zu finden ist, stellt die Schnittmenge aus Kreativitätsforschung und Didaktik des Englischen eine Lücke dar, die es mittels dieser Arbeit für den Bereich der Schreibkompetenz in der Primarstufe zu schließen gilt. Aufgrund dieses Desiderats verfolgt die Arbeit einen explorativen Ansatz und sucht nach einer praktikablen Lösung. Diesem Anspruch widmet sich die Hauptforschungsfrage:

***Wie kann Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen
in der Primarstufe evaluiert werden?***

Um diese zu beantworten, beziehungsweise das Ziel dieser Arbeit, die Entwicklung eines Evaluationsschemas für Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe zu erreichen, gilt es vorab Antworten auf eine Reihe untergeordneter Forschungsfragen zu thematisieren. Dazu zählt vordergründig Kreativität für den Bereich des Englischunterrichts zu definieren. Aufgrund der Verschwommenheit innerhalb des Forschungsdiskurses ist es von Relevanz, eine grundlegende Definition für den Bereich des Englischunterrichts aufzustellen, da nur mittels eines gesicherten Verständnisses davon, was Kreativität für dieses Fachgebiet genau darstellt, es anschließend möglich ist, ein geeignetes Evaluationsschema zu entwerfen. Dabei werden bisherige Definitionen der Englischdidaktik, aber auch aus der Kreativitätsforschung sowie den Bezugswissenschaften, wie beispielsweise der Psychologie, der Neurowissenschaften oder der Linguistik, berücksichtigt.

Aufbauend auf der Antwort zu dieser Frage folgt die Operationalisierung der Definition für den individuellen Bereich des Englischunterrichts in der Primarstufe. Dabei gilt es zu klären, wie sich die einzelnen Bestandteile in Kriterien sowie in die zugehörigen Indikatoren umwandeln lassen, damit Kreativität innerhalb der Didaktik des Englischen zu evaluieren ist. Mittels eines solch entwickelten Evaluationsschemas ist es daraufhin möglich, die einzelnen Indikatoren auf ihre Zugehörigkeit zu den vordefinierten Kriterien von Kreativität im Englischunterricht der Primarstufe zu überprüfen. Abschließend gilt es das Evaluationstool zu testen und herauszufinden, ob Kreativität im Englischunterricht in der Primarstufe entsprechend des Gütekriteriums der Objektivität zu evaluieren ist. Durch Prüfen der sogenannten Inter-Rater-Reliabilität können Aussagen darüber getroffen werden, ob das Evaluationsschema eine objektive Möglichkeit darstellt Kreativität – so wie es in dieser Arbeit definiert wird – zu evaluieren.

Die Beantwortung der obigen Fragestellungen gibt zudem Auskunft darüber, inwiefern sich Kreativität in den Schreibkompetenzen des Englischunterrichts der Primarstufe äußert. Durch das Testen des Evaluationstools zeigen sich welche Gemeinsamkeiten beziehungsweise welche Unterschiede kreative Sprachprodukte zu ihrem weniger kreativen Pendant besitzen. Innerhalb der Interpretation der Ergebnisse können somit Rückschlüsse auf Kreativität im Englischunterricht gezogen werden, was wiederum dazu beiträgt eben jene Form der Kreativität detaillierter zu betrachten. Dadurch werden weitere Hinweise auf die Evaluation von Kreativität bei Schreibkompetenzen des Englischunterrichts der Primarstufe erzeugt, was somit zurück zur Kernfrage der vorliegenden Arbeit führt.

Zusammenfassend sind die zugehörigen Forschungsfragen dieser Arbeit nachfolgend aufgelistet. Gemeinsam mit den damit einhergehenden Arbeitszielen dieser Arbeit ergibt sich das methodische Vorgehen, welches anschließend detailliert erläutert wird.

Hauptforschungsfrage: Wie kann Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe evaluiert werden?

Untergeordnete Forschungsfragen:

1. Was bedeutet Kreativität im Englischunterricht?
2. Inwiefern lässt sich Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe in Form von Evaluationsindikatoren operationalisieren?
3. Inwieweit stimmen die entwickelten Indikatoren des Evaluationstools mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Kreativität im Englischunterricht überein?
4. Inwieweit entspricht die Evaluation von englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe den Qualitätskriterien der Objektivität?

3.2 Methodische Verortung des Forschungsdesigns

Basierend auf dem Ziel, ein Evaluationstool für Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen innerhalb der Primarstufe zu entwickeln, fiel die Auswahl der Methode auf den *Design-Based-Research*-Ansatz (DBR). Dieser wird vorwiegend innerhalb der Bildungsforschung verwendet (T. Anderson & Shattuck, 2012; Reinmann, 2017) und darin nach Plomp (2013) wie folgt definiert:

To design and develop an intervention (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as a solution to a complex educational problem as well as to advance our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them, or alternatively to design and develop educational interventions (about for example, learning processes, learning environments and the like) with the purpose to develop or validate theories. (S. 15)

Dabei unterscheidet sich der Ansatz beispielsweise von experimenteller Forschung, da kein individueller Aspekt, sondern die Interaktion zwischen allen beteiligten Variablen des Unterrichts – Methoden, Materialien, Medien, Lehrenden und Lernenden – untersucht wird (Reinmann, 2005).

Da es in der vorliegenden Arbeit ebenfalls darum geht, ein Evaluationsschema für kreative Sprachprodukte im komplexen Kontext des Englischunterrichts, basierend auf den theoretischen Erkenntnissen der betroffenen Fachgebiete, zu entwickeln und zu erproben, um eine konkrete Verbesserung für den Unterrichtsalltag zu erzeugen, erscheint das Design als passend. Das nachfolgende Kapitel widmet sich zunächst der methodologischen Verortung dieses Ansatzes, bevor daraufhin die Implementierung dessen skizziert wird.

3.2.1 Ziele, Merkmale und Prozesse des Design-Based-Research-Ansatzes

Der *Design-Based-Research-Ansatz* (DBR), der unter verschiedenen Namen wie *Design Research*, *Developmental Research* oder *Design Experiments* zu finden ist (Bannan-Ritland, 2003; Herrington et al., 2007; Prediger et al., 2015), leitet sich ursprünglich vom allgemeinen Begriffsfeld *Design* ab. Darunter versteht sich ein „aktive[r] schöpferische[r] Eingriff in eine vorab nicht festgelegte Situation, bei dem sich theoretisches und praktisches Wissen verbinden“ (Reinmann, 2005, S. 59). Nach Edelson (2002) umfasst jeder Designprozess drei Entscheidungen bezüglich (1.) dem Ablauf des Designprozesses, (2.) dem zu lösenden Problem und der betroffenen Zielgruppe und (3.) dem Aussehen einer möglichen Lösung. Somit enthält der besagte aktive, schöpferische Eingriff dabei drei verschiedene Elemente: ein planerisches, ein entwickelndes und ein entwerfendes Element. (Edelson, 2002; Reinmann, 2005)

Obwohl der Titel der Forschungsmethode den Begriff *Design* umfasst und gleichzeitig den Designprozess mit dem wissenschaftlichen Prozess verbindet (Edelson, 2002), unterscheidet sich DBR innerhalb der Bildungspraxis durchaus vom allgemein Designprozess. Nach Edelson (2002) grenzt sich der DBR-Ansatz in der Bildungsforschung anhand folgender Merkmale davon ab:

- eindeutiger Bezug zu wissenschaftlichen Zielen, Theorien und Befunden
- systematische Dokumentation des Design-Prozesses
- kritische Überwachung des Design-Prozesses durch Design-, Evaluations- und Re-Designzyklen
- Entwicklung von Theorien, die in anderen Kontexten angewandt werden können

Dennoch wird deutlich, dass der DBR-Ansatz innerhalb der Bildungspraxis noch immer die drei Elemente – Planung, Entwicklung und Entwerfen – enthält.

Als eine der ersten brachte Brown (1992) den Begriff *Design Experiments*, der sich später in DBR verwandelte, ins Gespräch der Bildungsforschung. Seitdem wurde der Begriff immer bekannter (Prediger et al., 2015). Ziel war es eine Methode zu entwickeln, welche Lehr- und Lernphänomene

nicht innerhalb eines Labors, sondern innerhalb realer Situationen inklusive aller zugehörigen Störeinflüsse untersuchte. Gerade für das Feld der Bildungsforschung stellte sich ein klinisches Testsetting als besonders schwierig heraus, da die unterrichtliche Praxis eine äußerst komplexe Form dessen darstellt. Um für Probleme innerhalb dieser vielschichtigen Lehr- und Lernsituationen Lösungen zu finden, galt es aus Sicht der Forschenden als praktikabel, mögliche Lösungsansätze zwar systematisch aber gleichzeitig direkt in der Praxis zu erproben. Als zusätzlicher Vorteil des DBR-Ansatzes zeigte sich, dass durch die direkte Anwendung in realen Testsettings Unstimmigkeiten der Theorie sofort aufgedeckt und behoben werden konnten (Edelson, 2002). (T. Anderson & Shattuck, 2012; Reinmann, 2005; Sandoval & Bell, 2004; The Design-Based Research Collective, 2003)

In ihrer Arbeit zum DBR-Ansatz macht Reinmann (2005) deutlich, inwiefern eben solche Designprozesse tagtäglich im Bildungsbereich bereits stattfinden und den wissenschaftlichen Verfahren ähneln. Lehrkräfte und Entscheidungsträger sammeln innerhalb der Praxis wichtige Lehr- und Lernerfahrungen, die jedoch meist nur auf den singulären Kontext beschränkt bleiben. Bestrebungen diese Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis für die Forschung und insbesondere für die Entwicklung generalisierbarer Theorien zu nützen, haben zur Forschungspraxis des DBR-Ansatzes geführt. Das bedeutet allerdings nicht, dass Designprozesse aus dem Unterrichtsalltag eins zu eins in die Forschung übertragen werden, sondern stattdessen die Erkenntnisse aus der Praxis mit jenen der Forschung verbunden werden. (vgl. Edelson, 2002; Reinmann, 2005)

Wie bereits erwähnt, sorgt jedoch die Komplexität von Lernumgebungen häufig für Schwierigkeiten hinsichtlich der Untersuchung. In vielen Fällen, so Reinmann (2005), lasse sich die Vielfalt der Variablen eines Lernkontextes nicht in „für Experimente tauglichen Variablen-Sets nachbilden“ (2005, S. 61). Der DBR hingegen untersucht nicht nur einzelne Variablen, sondern stattdessen das Zusammenspiel der einzelnen Aspekte. Dabei bezieht er sich einerseits auf theoretische und empirische Erkenntnisse der jeweiligen inhaltlich beteiligten Fachgebiete und andererseits auf Erfahrungen aus Bereichen wie Lehrplantheorie, Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung (Sandoval & Bell, 2004). Für den schulischen Bereich bedeutet dies, dass die Lehr- und Lernprozesse holistisch, als Zusammenspiel aus Lehrenden, Lernenden, Umfeld und Material betrachtet werden. Der DBR-Ansatz versucht daher, dieser Komplexität der realen Lehr- und Lernsituation mittels eines iterativen Vorgehens, bestehend aus mehreren Zyklen des Designs, der Evaluation und des Re-Designs, zu begegnen. Daraus ergeben sich letztlich Erkenntnisse für die zugrunde liegende Theorie sowie konkrete Verbesserungsvorschläge für die Praxis. Durch die Verzahnung von Theorie und Praxis werden somit Lernbedingungen generiert, die von der Theorie als produktiv beschrieben werden, und direkte Auswirkungen auf die Praxis besitzen. Zudem differenziert Edelson (2002) die Möglichkeiten des forschungsorientierten Outputs des DBR-Ansatzes weiter aus und argumentiert, dass sich daraus (1.) bereichsspezifische Theorien (*Domain Theories*) mit beschreibendem Charakter entwickeln lassen, die Auskunft über die Wirkung

einer Intervention geben können, (2.) *Design Frameworks* mit vorschreibendem Charakter resultieren können, die durch eine Generalisierung der Theorien entstehen und (3.) Design-Methodologien – ebenfalls mit vorschreibendem Charakter – aufgrund der genauen Beschreibung der Abläufe folgen können. Im Gegensatz dazu unterscheiden Herrington et al. (2007) in drei andersartige Formen von Output des DBR-Ansatzes: (1.) wissenschaftlicher Output, da bestehende Theorien und Befunde untersucht worden sind, (2.) praktischer Output, da ein Lösungsansatz für ein konkretes Bildungsproblem entwickelt wurde und (3.) gesellschaftlicher Output, da die Verbindung von wissenschaftlichen und praxisnahen Akteuren zu einer professionellen Entwicklung aller beteiligten Personen geführt hat. Nach Prediger et al. (2015) macht ein qualitativ hochwertiger DBR-Ansatz somit nicht nur das Einbeziehen von wissenschaftlichen Erkenntnissen vor dem Entwickeln und Testen eines Designs aus, sondern gleichsam die Weiterentwicklung dieser Theorien aus. (T. Anderson & Shattuck, 2012; Bannan-Ritland, 2003; Bereiter, 2002; Edelson, 2002; Herrington et al., 2007; Prediger et al., 2015; Reinmann, 2005, 2017; Sandoval & Bell, 2004; Stahl et al., 2019; The Design-Based Research Collective, 2003)

Methodologisch lässt sich der DBR-Ansatz nur schwerlich einschränken. Stattdessen ist die Zielsetzung des Forschungsansatzes ausschlaggebend (Bereiter, 2002; Reinmann, 2005, 2017). Nachfolgend werden daher die bereits genannten Ziele des DBR-Ansatzes erneut übersichtlich aufgelistet:

- Lehr- und Lernphänomene in realen Kontexten untersuchen
- Komplexität der Lehr- und Lernkontexte durch Zyklen von Design und Evaluation durchdringen
- Probleme der Praxis lösen
- nachhaltige Innovationen entwickeln
- Verbindung von Erkenntnissen der Praxis und der Forschung
- Entwicklung allgemeingültiger Theorien und Innovationen, die auf weitere Kontexte angewendet werden können

Wie bereits erwähnt, sind die Hauptmerkmale des DBR-Ansatzes die soeben angesprochenen Zielsetzungen. Daneben nennt Reinmann (2005) noch drei weitere Merkmale, um die verschiedenen Formen des Forschungsansatzes in Einklang zu bringen. Alle vier Merkmale sind in der nachfolgenden Abbildung 22 dargestellt, bevor sie nun näher beschrieben werden.

Als erstes Merkmal des DBR-Ansatzes lässt sich der Stellenwert des Designs festhalten. Diesem kommt eine besondere Bedeutung zu, da das Design einerseits der Entwicklung der Theorien sowie andererseits den Handlungsempfehlung der Praxis dient, weshalb der Designprozess einen eigenen Platz innerhalb des Prozesses erhält. Bedeutsam für den Gestaltungsprozess ist die Abstimmung mit dem konkreten Kontext, was wiederum eine Zusammenarbeit mit der Praxis unabdingbar macht. Erneut wird somit die Kooperation zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis deutlich. (Reinmann, 2005)

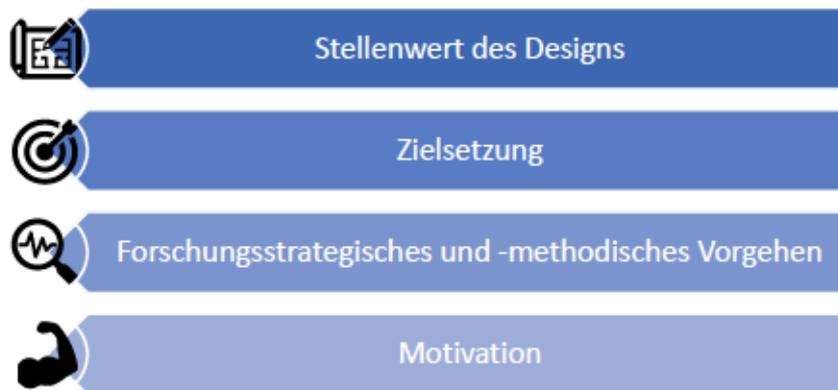


Abbildung 22: Merkmale des DBR-Ansatzes

Die Ziele des DBR-Ansatzes wurden zwar bereits zuvor angesprochen, doch auch sie stellen eines der Kernmerkmale des Forschungsansatzes dar. Als übergreifendes Ziel kann dabei erneut das Lösen eines Problems innerhalb der Bildungspraxis genannt werden. Darüber hinaus sollen aber auch Theorien entwickelt werden, die Forschung und Praxis vorantreiben. Daher ist es für den DBR-Ansatz, wie zuvor erwähnt, bezeichnend, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht nur vorab zur Kenntnis genommen, sondern aktiv in den Design-Prozess integriert werden. Nur so ist es letztlich möglich, eine konkrete Lösung für ein spezifisches Problem der Bildungspraxis, wovon Wissenschaft und Praxis gleichermaßen profitieren, abzuleiten. Die deutliche Verbindung zur Praxis, deren Kollaborateuren und zugehörigen Problemstellungen kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. DBR ist dadurch erneut nur in direkter Zusammenarbeit mit der Praxis möglich, um das Ziel des Forschungsansatzes zu erreichen. (Bereiter, 2002; Herrington et al., 2007; Reinmann, 2005, 2017; Stahl et al., 2019; The Design-Based Research Collective, 2003)

Als drittes Merkmal von DBR ist das forschungsstrategische und -methodische Vorgehen zu nennen. Hierbei gilt keine klare Methodologie als Merkmal, sondern stattdessen der interventionsorientierte Einsatz eines Designprodukts sowie das iterative Vorgehen. DBR kann methodologisch viele verschiedene Ausprägungen besitzen, die sich je nach Forschungskontext richten und sich zudem mit anderen methodischen Ansätzen kombinieren lassen. Was diese Vielfalt an Methodologien vereint ist, dass die Entwicklung und Forschung in iterativen Zyklen stattfinden, die wiederum aus Design, Evaluation und Re-Design bestehen. DBR ist dadurch

vorausschauend *und* reflektierend: vorausschauend, weil Designs vor dem Hintergrund hypothetischer Lernprozesse und auf der Basis theoretischer Modelle implementiert und untersucht werden; reflektierend, weil Annahmen im Forschungsprozess analysiert und (mehrfach) überprüft werden. (Reinmann, 2005, S. 62)

Dieses systematische Vorgehen des DBR-Ansatzes sowie die zugehörige detaillierte Protokollierung des Vorgehens ermöglicht die Identifikation von wiederverwendbaren Designprinzipien (Herrington et al., 2007). (Bereiter, 2002; Prediger et al., 2015; Reinmann, 2005; Stahl et al., 2019)

Schließlich gilt die Motivation als viertes und letztes Merkmal des DBR-Ansatzes, da der Glaube an eine potentielle Verbesserung durch Innovation für diese Methode von Relevanz ist. Die Forschenden dieses Ansatzes glauben an die kontinuierliche Verbesserung der Bildungspraxis, weshalb für sie die enge Verzahnung zwischen Wissenschaft und Praxis abermals von maßgeblicher Bedeutung ist. (Bereiter, 2002; Reinmann, 2005)

Auffällig ist außerdem, dass DBR im Vergleich zu anderen Forschungsansätze, wie der Evaluations- oder experimentellen Forschung, nicht mit den klassischen Gütekriterien – Objektivität, Reliabilität und Validität – bemessen werden kann. Stattdessen gelten dabei vorrangig die Kriterien der Neuheit, der Nützlichkeit und der nachhaltigen Innovation. Dies liegt an der starken Verzahnung von Wissenschaft und Praxis und der damit zusammenhängenden Komplexität und Anzahl möglicher Variablen, die durch den Lehr- und Lernkontext gegeben sind. Ergebnisse werden im Rahmen dieses Ansatzes nicht ausschließlich mittels statistischer Verfahren, sondern durch die Erklärungskraft der Theorien und deren enge Verbindung mit praktischer und kontextualisierter Erfahrung verdeutlicht. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens setzt der DBR-Ansatz auf den Einsatz von multiplen Methoden beziehungsweise den *Mixed-Methods*-Ansatz, um die Aspekte auf unterschiedliche Art und Weise zu untersuchen und anzupassen (T. Anderson & Shattuck, 2012; Herrington et al., 2007; Stahl et al., 2019; The Design-Based Research Collective, 2003). (Reinmann, 2005)

Tabelle 13: Wissenschaftlichkeit des DBR-Ansatzes nach Fischer et al. (2003)

Wissenschaftliche Prinzipien des NRC	Der DBR-Ansatz erfüllt dieses Prinzip, da er...
Voraussetzung einer relevanten und überprüfbaren Fragestellung	... Bezug zu konkreten wissenschaftlichen Forschungsfragen und Problemen der Praxis nimmt.
Forschung muss mit relevanter wissenschaftlicher Theorie verbunden sein	... sich an theoretischen Grundlagen orientiert.
Verwendung von Methoden, welche der Forschungsfrage direkt nachgehen	... auf vielfältige bestehende Forschungsmethoden zurückgreift und diese kombiniert.
Logik, Kohärenz, Verständlichkeit und Kritikfähigkeit (Vorgehen muss wiederholbar und somit klar beschrieben sein) hinsichtlich der Argumentation zwischen Empirie und Theorie	... eine kohärente Argumentationskette aufgrund seines iterativen Vorgehens aufweist und mittels systematischer Vorgehensbeschreibungen Replikationen zulässt, wenngleich dieses Kriterium durch den spezifischen Kontext als am schwersten zu erfüllen gilt.
Bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse integrieren und mit anderen verbinden	... das Ziel verfolgt, theoretische Entwicklungen weiterzuentwickeln und für andere Kontexte zugänglich zu machen.
Veröffentlichung der wissenschaftlichen Erkenntnisse, um sie von der wissenschaftlichen Community überprüfen und kritisieren zu lassen	... die Veröffentlichung seiner Ergebnisse als Ziel voraussetzt, um nachhaltige Innovationen für den Bildungskontext zu entwickeln.

Hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit des DBR-Ansatzes konnten Fischer et al. (2003) durch einen Vergleich mit den wissenschaftlichen Prinzipien des National Research Council (NRC) feststellen, dass der DBR-Ansatz diesen Prinzipien genüge, wie in Tabelle 13 ersichtlich wird.

Da sich der DBR-Ansatz, wie zuvor erwähnt, methodologisch nur schwerlich einschränken lässt, gibt es eine hohe Vielfalt an Prozessmodellen (Bannan-Ritland, 2003; Herrington et al., 2007; Prediger et al., 2015; Reinmann, 2005, 2017; Stahl et al., 2019). Wichtig für alle Formen des DBR-Ansatzes sind grundsätzlich das iterative Vorgehen sowie die Verzahnung zwischen Wissenschaft und Praxis. Das bedeutet, dass die Phasen des Entwerfens, der Testung und der anschließenden Evaluation der entwickelten Intervention beziehungsweise des Produkts mehrfach erfolgen, sich das Endprodukt dabei immer weiterentwickelt und ein stetiger Einbezug der Erkenntnisse aus Forschung und Praxis erfolgt. Insbesondere die Phasen des Entwerfens und Testens stehen dabei im Fokus. (T. Anderson & Shattuck, 2012; Bereiter, 2002; Edelson, 2002; Herrington et al., 2007; Reinmann, 2005, 2017)

Aufgrund der hohen Vielfalt unterschiedlichster Prozessmodelle des DBR-Ansatzes sollen an dieser Stelle zwei verschiedene Modelle beispielartig vorgestellt werden. Diese beiden Modelle wurden ausgewählt, da sie den DBR-Ansatz möglichst übergreifend beschreiben und dadurch einen hilfreichen Überblick über die einzelnen Prozessphasen bieten. Dadurch, dass der DBR-Ansatz viele verschiedene Methoden beinhalten kann, ist es von Wert, stattdessen die einzelnen Phasen und deren Aufgaben und Ziele näher zu beleuchten.

Das erste Modell stammt von Easterday et al. (2014) und beinhaltet sechs iterative Phasen: Fokussieren, Verstehen, Definieren, Konzipieren, Entwickeln und Testen. Abbildung 23 zeigt die Vernetzung und den iterativen Charakter dieses DBR-Ansatzes. Die einzelnen Phasen verlaufen dabei nicht linear, sondern können an jeder Stelle wiederholt werden.

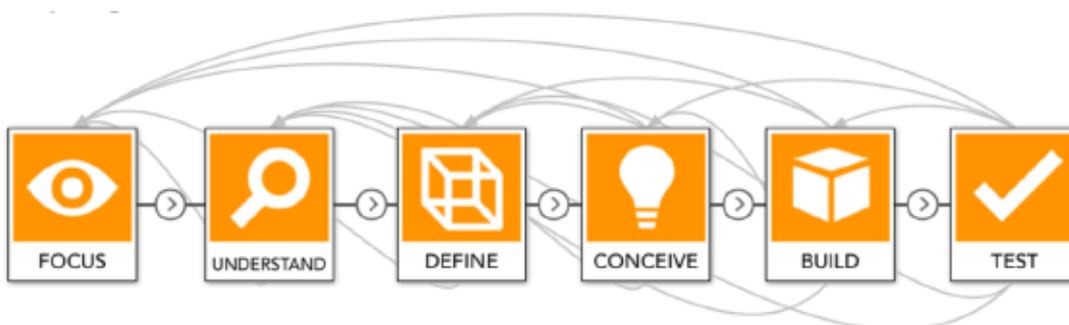


Abbildung 23: DBR-Prozess nach Easterday et al. (2014, S.319)

Die Autoren beziehen sich dabei auf vorherige Modelle, beispielsweise auf das *Integrative-Learning-Design-Framework* (Bannan-Ritland, 2003), aber differenzieren in ihrem Modell verstärkt zwischen den Einzelprozessen innerhalb des DBR-Ansatzes. Ferner betonen sie in ihrer Arbeit die Verbindung zwischen Design und Wissenschaft sowie die Spezifizierung auf den Bildungskontext und der Suche nach Lösungen für mögliche Probleme darin (Easterday et al., 2014).

Das vorliegende Modell beginnt dabei mit der ersten Phase, dem Fokussieren. Den Ausgangspunkt bietet hierfür ein bestimmtes Problem des Bildungskontextes, zu dem eine Lösung sowie ein zugehöriges Ziel formuliert und das Zielpublikum sowie der Umfang des Projekts festgelegt wird. Wichtig ist dabei abzuklären, ob die Forschenden die notwendige Expertise besitzen, um das Problem zu lösen, und das Projekt zielorientiert aufgebaut ist. Vorzugsweise findet die Problemfindung dabei in Kollaboration mit Akteuren der Praxis statt, um reale Probleme der Unterrichtspraxis zu entdecken. (Easterday et al., 2014; vgl. Herrington et al., 2007)

In der zweiten Phase, dem Verstehen, geht es vordergründig darum, dass spezifische Problem näher zu beleuchten und mittels empirischer Methoden und Sekundärliteratur besser zu verstehen. Dabei ist es empfehlenswert, aktuelle Forschungsergebnisse oder bisherige Lösungsansätze zu analysieren. Dies spielt eine besonders hohe Relevanz im DBR-Ansatz, da typischerweise Probleme der Praxis aufgrund von mangelhaften Lösungsansätzen entstehen. Das Verständnis des Problems und den bisherigen Lösungsversuchen ist deshalb essentiell für die Entwicklung einer neuartigen Lösung. (Easterday et al., 2014; vgl. Herrington et al., 2007)

Die dritte Phase beschäftigt sich mit dem konkreten Definieren des Problems. Die Autoren beschreiben das Definieren dabei als die Verwandlung eines unbestimmten Problems, welches keine Lösung besitzt, in ein bestimmtes Problem, welches gelöst werden kann. Nur mittels einer konkretisierten Problemdefinition kann das Ziel des DBR-Ansatzes weiter präzisiert und schließlich erreicht werden. (Easterday et al., 2014)

Die vierte Phase umfasst das Konzipieren eines möglichen Lösungsansatzes. Dieser baut auf dem vorab definierten Problem und dem festgelegten Ziel auf und bezieht dabei Erkenntnisse aus Forschung und Unterrichtspraxis mit ein. Dabei wird eine Lösung allerdings noch nicht umgesetzt. Laut Autoren erschaffen die Forschenden an dieser Stelle vielmehr eine non-funktionale Repräsentation des Lösungsansatzes – eine Art theoretisches Gerüst oder einen Prototyp –, welche dann im Abgleich mit der Theorie analysiert und optimiert werden kann. Dadurch können vorab mögliche Probleme oder Beeinträchtigungen vermieden und beseitigt werden. (Easterday et al., 2014; vgl. Herrington et al., 2007)

Innerhalb der fünften Phase, dem Entwickeln, wird der Lösungsansatz in die Tat umgesetzt. Dabei ist zu bedenken, dass ein Design niemals abgeschlossen sein kann und es sich somit um einen dauerhaften Prototyp handelt, der jedoch Hinweise auf das Erfüllen der Zielvoraussetzung geben kann. (Easterday et al., 2014)

Die letzte Phase umfasst das Testen und Evaluieren des Lösungsansatzes durch Einsetzen des Prototyps sowie die zugehörige Datenerhebung. Untersucht wird dabei vorrangig die Wirksamkeit der Lösung. Diese Wirksamkeit kann mittels unterschiedlicher Datenformate untersucht werden, die je nach Testphase variieren. Das Testen der Lösung erfolgt oftmals iterativ und zu verschiedenen Stadien

innerhalb des Design-Prozesses. Eine Mindestanzahl an Testzyklen ist dabei grundsätzlich nicht festzulegen. Allerdings dient die Triangulation aus Datenquelle, Methodik und Forschenden als hilfreich, um eine geeignete Menge unterschiedlicher Daten zu erheben, die gemeinsam Aufschluss über das jeweilige Forschungsinteresse darbieten. Formative Evaluation wird innerhalb dieser Testzyklen am häufigsten verwendet, da dadurch schlechte Design-Ergebnisse zügig entdeckt werden können. Diese letzte Phase ist von großer Bedeutung, da ersichtlich wird, ob das Ziel der DBR erreicht wurde. (Easterday et al., 2014; vgl. Herrington et al., 2007)

An dieser Stelle ist außerdem zu erwähnen, welche Rolle die Auswahl der Probanden spielt, die den Lösungsansatz testen. Während in quantitativen Studien des DBR-Ansatzes eine randomisierte Personengruppe eine bestmögliche Repräsentation der Bevölkerung darstellt, lohnt es sich bei qualitativen Studien Probanden auszuwählen, die von dem entsprechenden inhaltlichen Forschungsschwerpunkten direkt betroffen sind. Aufgrund des höchst situativen Charakters des DBR-Ansatzes kommt der Auswahl dieser Testpersonen eine bedeutsame Rolle zu. (Herrington et al., 2007)

Das zweite Modell, welches an dieser Stelle vorgestellt wird, stammt von McKenney & Reeves (2019) und baut laut den Autoren auf bisherigen Modellen und Bezugssystemen auf. Die nachfolgende Abbildung 24 stellt dieses Modell dar.

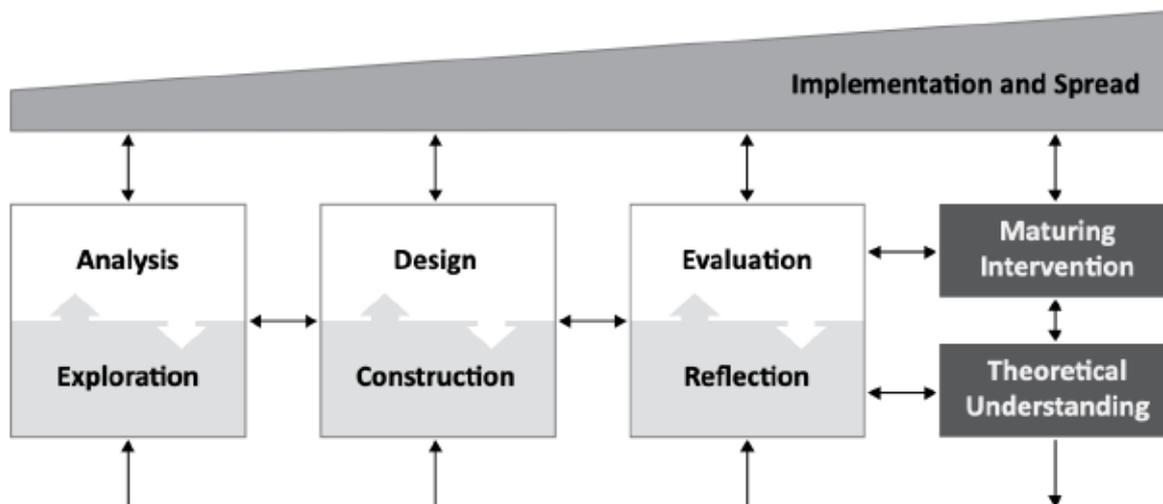


Abbildung 24: DBR-Prozess nach McKenney & Reeves (2019, S.83)

Mit Hilfe des Modells versuchen die Autoren einerseits die Kernmerkmale des DBR-Ansatzes zu vereinen und andererseits ein übersichtliches Modell zu entwickeln, welches die wesentlichen Bestandteile von DBR innerhalb des Bildungskontexts beinhaltet. Somit ist ein Modell entstanden, welches die drei Kernphasen – Analyse, Design und Evaluation – vereint und gleichzeitig ihre iterative sowie flexible Struktur darstellt. Zudem wird der duale Fokus auf Theorie und Praxis in den Mittelpunkt gestellt. Dieser zeigt sich mittels der Integration von Design- und Forschungsprozessen und zusätzlich durch die Ausrichtung auf sowohl theoretische als praktische Ergebnisse (vgl. Herrington et al., 2007). Durch

diesen Verweis auf den zweigeteilten Output des DBR-Ansatzes wird erneut verdeutlicht, inwiefern das Zusammenspiel zwischen Wissenschaft und Praxis Ergebnisse für beide Bereiche erzielt. Mit Hilfe des DBR-Ansatzes entstehen somit effektive Interventionsmöglichkeiten für die Praxis und parallel theoretische Erklärungsansätze für die Forschung. Darüber hinaus ist bei diesem Modell der Verweis auf den ansteigenden Grad der Umsetzung und die Verbreitung auffällig. Während des DBR-Prozesses steigt dieser Aspekt mit jeder Phase an. (McKenney & Reeves, 2019)

Im Vergleich zum vorherigen Modell von Easterday et al. (2014) gibt das Modell von McKenney & Reeves (2019) einen ebenso übersichtlichen Blick über den gesamten Prozess von DBR, obgleich das Modell von Easterday et al. (2014) die einzelnen Prozessschritte detailreicher ausführt. Beide Modelle betonen den iterativen Charakter des Forschungsdesigns und legen Wert auf die einzelnen Phasen des Prozesses. Allerdings verdeutlicht das zweite Modell von McKenney & Reeves (2019) das Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis stärker, beispielsweise durch den dualen Fokus, sowie den ansteigenden Grad der Implementierung und weist dadurch wiederum deutlicher auf das Ziel des DBR-Ansatzes hin: das Entwickeln einer innovativen Lösung für die Bildungspraxis unter Einbezug der beteiligten Bereiche.

3.2.2 Kritik am Design-Based-Research-Ansatz

Trotz der zahlreichen Vorteile gibt es einige Einwände gegen den DBR-Ansatz. Dazu zählt allen voran die Dauer des Forschungsprojekts, dass aufgrund seines iterativen Charakters häufig mehrere Jahre in Anspruch nehmen kann, um der Anzahl der Testzyklen gerecht zu werden (Herrington et al., 2007). Dies ist nicht nur seitens der Forschenden schwerlich planbar, sondern auch das Zusammenwirken der Wissenschaft und Praxis wird dadurch zusätzlich erschwert, da es für die Personengruppen häufig schwierig ist in Kontakt zu bleiben (T. Anderson & Shattuck, 2012; The Design-Based Research Collective, 2003). Allerdings kann ein solches Vorhaben in unterschiedlichen Formaten und Testgrößen ausgeführt werden, was die zeitliche Spanne an die individuelle Projektdauer anpasst (Prediger et al., 2015).

Als weiterer Vorbehalt lässt sich der sogenannte *researcher's bias*, also der Einfluss der Forschenden auf den Prozess selbst, nennen. Dieser ergibt sich daraus, dass die Forschenden direkt am Designprozess beteiligt sind. Indessen findet sich diese Problematik ebenso bei vielen weiteren qualitativen Methoden und lässt sich durch gesunde Skepsis der Forschenden gegenüber dem eigenen Projekt begegnen. (T. Anderson & Shattuck, 2012)

Daneben wird häufig der Mangel allgemeingültiger Standards bezüglich des DBR-Ansatzes kritisiert. So betont Reinmann (2017), dass es vor allem für den Entwicklungsprozess des Forschungsdesigns an methodischen Standards fehlt. Allerdings weist die Autorin gleichsam daraufhin, dass eine

Standardisierung nicht für alle Phasen des DBR-Prozesses von Vorteil sei, da die individuelle Ausrichtung von DBR für die Erreichung der jeweiligen Ziele ausschlaggebend ist. Nur durch die nötige Flexibilität, die wiederum durch den Mangel an Standards möglich ist, kann die Methode an den jeweiligen Kontext und an die Beantwortung der entsprechenden Forschungsfragen angepasst werden. (Prediger et al., 2015; Reinmann, 2017)

Ferner birgt das Zusammenspiel von Praxis und Wissenschaft, welches zuvor als eines der markantesten Merkmale von DBR beschrieben wurde, einige Limitationen. Einerseits hindert diese Verbindung den Generalisierungsanspruch des Forschungsvorhabens, obwohl dieser ausschlaggebend für die Entwicklung von kontextunabhängigen Theorien ist. Diese Problematik ergibt sich daraus, dass die jeweilige Intervention beziehungsweise das jeweilige Design für einen entsprechenden Kontext entwickelt und ebenfalls darin erprobt wurde. Somit sind die daraus resultierenden Ergebnisse häufig nur kontext- sowie fachspezifisch. Dadurch lassen sich die gewonnen Erkenntnisse nur schwerlich verallgemeinern. Allerdings lässt sich der Lösungsansatz dennoch in weiteren Testsettings erproben und so für weitere Kontexte anpassen, sowie durch zusätzliche Forschungsmethoden erweitern. (Reinmann, 2017)

Andererseits ist es möglich, dass sich der ursprünglich angedachte methodologische Ansatz eines Forschungsprojekts aufgrund von den sich entwickelnden Erkenntnissen während der Durchführungsphase nachträglich ändert. Dies liegt an der Spannung, die sich aus dem ‚Funktionieren‘ einer Intervention in einem komplexen Umfeld und dem Bedürfnis der Forschenden nach empirischer Kontrolle, das heißt keiner Veränderung des *Treatments*, ergibt. Dies geschieht ebenfalls aufgrund der Verbindung zwischen Praxis und Wissenschaft, da die Ergebnisse der iterativen Testschleifen dauerhaft mit dem bisherigen Wissensstand beider Bereiche verglichen und angepasst werden. Dies führt zwar zu einer Abwandlung des ursprünglichen Forschungsprojekts, aber dadurch ergeben sich letztlich Interventionen für die Bildungspraxis, welche genau auf die jeweilige Problemsituation und stärker an den realen Kontext ausgerichtet sind. (Sandoval & Bell, 2004)

Zusätzlich muss erwähnt werden, dass es sich beim DBR zwar um das Testen einer Lösung für ein praktisches Problem innerhalb der realen Bildungspraxis handelt, aber sich diese reale Testsituation eben durch die Erprobung der Intervention von gängigen Bildungskontexten unterscheidet (Prediger et al., 2015). Allerdings kann nur durch eine Erprobung der potentiellen Lösung erfahren werden, ob die Intervention für den entsprechenden Kontext von Wert ist, und wird dadurch für weitere Bildungskontexte von Wert.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die standardisierten Gütekriterien anderer empirischer Methoden bei der Bewertung des Forschungsdesigns aufgrund der hohen Komplexität des Bildungskontexts nur bedingt angewendet werden können. Designbasierte Forschung ist von Natur aus explorativ sowie spekulativ und gleichzeitig äußerst praxisnah. Sie stellt dabei reale Probleme der

Bildungspraxis in den Fokus und sucht dafür praktikable Lösungen, die gleichzeitig erprobt werden. Wie zuvor erwähnt, treten Gütekriterien wie Reliabilität, Validität oder Objektivität deshalb häufig in den Hintergrund. Stattdessen führt eine vollständige Transparenz zu einer erhöhten Glaubwürdigkeit, und die Stärke des Forschungsprojekts ergibt sich durch seinen speziellen Erklärungscharakter, der auf der Entwicklung und Implementierung einer theoriegestützten Intervention in einem konkreten Setting basiert. Ein weiterer Vorteil dieser Verbindung von Praxis und Wissenschaft liegt darin, dass diese Verbindung ein besseres sowie ernsthafteres Verhältnis zwischen beiden Bereichen schafft. (Edelson, 2002; Herrington et al., 2007; Prediger et al., 2015; The Design-Based Research Collective, 2003)

Schlussendlich wird der narrative Charakter des DBR-Ansatzes kritisiert. Durch die Erprobung eines einzelnen Lösungsansatzes wird dieser bei positiver Bewertung der Ergebnisse ohne tatsächlichen Vergleich als praxistauglich bewertet, da keine Erprobung aller potentiellen Lösungsansätze innerhalb realer Testsettings praktikabel ist. Daraus ergibt sich zwar, dass es keine Garantie für eine allgemeingültige Wahrheit beim DBR-Ansatz gibt, doch durch seine spezielle Ausrichtung auf einen bestimmten Kontext ist dies auch nicht zwingend Ziel des DBR-Ansatzes. Zudem entspricht die Testung aller potentiellen Lösungsansätze innerhalb eines kontrollierbaren Testsettings häufig nicht den realen Möglichkeiten der Bildungspraxis. (Reinmann, 2005; Shavelson et al., 2003)

3.2.3 Begründung für die Auswahl des Forschungsdesigns

Nach Berücksichtigung aller Chancen und Limitation von DBR erscheint das Forschungsdesign dennoch als sinnvoll. Dies ergibt sich zum einen daraus, dass sich der DBR-Ansatz für die komplexen Test-szenarien der Bildungspraxis anbietet. Der Ansatz isoliert dabei keine Variablen der Bildungspraxis, sondern akzeptiert und integriert sie gleichsam durch seinen iterativen Evaluationscharakter. Dies ist zusätzlich für das Forschungsprojekt von Wert, da es nicht nur die Komplexität der Lehr- und Lernprozesse untersucht, sondern gleichzeitig Kreativität, welchem eine ähnlich große Komplexität nach-gesagt wird.

Zum anderen stimmen die Zielabsichten des DBR-Ansatzes mit denen der Arbeit überein. Ähnlich zu DBR versucht die Arbeit durch das Design und die Erprobung einer Intervention einen innovativen Beitrag zum Kenntnisstand der Praxis sowie der Wissenschaft zu liefern. Ziel ist es, die Erkenntnisse der bisherigen Kreativitätsforschung im Bereich der Englischdidaktik zu überprüfen und weiterzuentwickeln als auch Folgerungen und Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis abzuleiten. Dadurch wird in dieser Arbeit versucht – ähnlich zu DBR – eine Verbindung zwischen Praxis und Wissenschaft herzustellen, Erkenntnisse beider Seiten in das Design und die Entwicklung der Intervention einzubeziehen sowie relevante Ergebnisse für beide Bereiche hervorzubringen.

Darüber hinaus ist dem vorhandenen Forschungsprojekt sowie dem DBR gemein, dass sie lösungsorientiert fungieren und anhand eines konkreten Problems der Unterrichtspraxis, welches als Ausgangspunkt dient, mögliche Lösungsansätze erproben und entwickeln. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist der Mangel an Evaluationsmöglichkeiten für kreative Schreibprodukte im Englischunterricht der Primarstufe bereits deutlich geworden (siehe Kapitel 2.3.4), weshalb an dieser Stelle basierend auf diesem konkreten und praxisnahen Problem eine Innovation entwickelt und geprüft wird. Der Vorteil des DBR-Ansatzes ist in diesem Zusammenhang, dass durch eine sofortige Anwendung und Erprobung in der Praxis Unstimmigkeiten der theoretischen Überlegungen unmittelbar aufgedeckt und anschließend angepasst werden können.

Aufgrund der Vielfalt an Prozessmodellen innerhalb des DBR-Ansatzes, orientiert sich diese Arbeit vorwiegend an dem Modell von McKenney & Reeves (2019), da dieses den Output in Form von praktischen Interventionen und theoretischen Erklärungsansätzen in den Fokus setzt (siehe Kapitel 3.2.1). Dies ist von besonderer Relevanz, da die Arbeit aufgrund ihres explorativen Charakters nicht nur die weitere Entwicklung der Praxis, sondern auch des Forschungsdiskurses anregen soll. Zusätzlich werden die Phasen des Modells nach Easterday et al. (2014) als Orientierungshilfe für die Ausdifferenzierung der drei Kernphasen nach McKenney & Reeves (2019) herangezogen. Um zusätzlich den Limitationen des DBR-Ansatzes, die innerhalb dieses Prozessmodells zu finden sind, weitestgehend zu entgehen, umfassen die einzelnen Phasen des DBR-Prozesses unterschiedliche empirische Methoden, damit insbesondere die Glaubwürdigkeit der Erkenntnisse gesichert wird. Zusätzlich wird im nachfolgenden Kapitel das explizite Vorgehen des Forschungsprojekts möglichst transparent dargelegt.

3.3 Methodisches Vorgehen

Bevor auf die einzelnen Phasen des Forschungsprojekts eingegangen werden kann, wird an dieser Stelle ein Überblick über das methodologische Vorgehen dargeboten. Wie bereits erwähnt, berücksichtigt die vorliegende Studie gleichermaßen die Erkenntnisse der Praxis wie jene der Wissenschaft und orientiert sich hinsichtlich des Aufbaus an den DBR-Modellen nach Easterday et al. (2014) sowie McKenney & Reeves (2019), weshalb die sechs Phasen des Modells von Easterday et al. (2014) für den differenzierten Aufbau der Forschung übernommen werden. Eine Übersicht darüber bietet Abbildung 25. Um einen besseren Überblick des Projekts zu gewährleisten, werden die drei ersten Phasen des Modells von Easterday et al. (2014) – Fokussieren, Verstehen und Definieren – allerdings zu einer gemeinsamen Phase, dem Analysieren, zusammengefasst, da es in allen drei Phasen um das Erkennen, das Verstehen und das Präzisieren des fachlichen Problems geht. Eine ähnliche Handhabung der Einteilung findet sich zudem im Modell von McKenney & Reeves (2019).

Innerhalb der ersten Phase – dem Analysieren – wurde das Themenfeld Kreativität im Englischunterricht ausgewählt und tiefergehend untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass eine Förderung von Kreativität kaum möglich ist, da aufgrund eines mangelnden Verständnisses des Begriffs eine Evaluation kreativer Leistungen erschwert wird. Als Kernprobleme ergaben sich somit das Fehlen einer Definition und Evaluationsmöglichkeit von kreativen Sprachprodukten im Englischunterricht. Um einen konkreten Lösungsansatz zu entwickeln, wurde dieser Bereich weiter auf die Primarstufe und die kreativen Leistungen der Lernenden innerhalb ihrer Schreibkompetenzen spezifiziert.

In der darauffolgenden zweiten Phase – dem Entwerfen – wurde basierend auf einer ausführlichen inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, angelehnt an das Modell von Kuckartz (2016), eine Definition für den Bereich der Englischdidaktik aufgestellt und eine dazugehörige Evaluationsmatrix entwickelt. Dieses theoretische Rahmenmodell bildet somit die Grundlage der zu überprüfenden Intervention. Um es für die Praxis zugänglich zu machen, wurde die Evaluationsmatrix in der dritten Phase dieser Arbeit in eine digitale Anwendung umgewandelt.

Die Erprobung dieses digitalen Tools fand in der vierten Phase – dem Testen – statt. Innerhalb dieser Phase erfolgte zudem eine Datenerhebung und -analyse, welche spezielle Aspekte des Evaluationstools überprüfte, darunter zum einen Aspekte der Funktionalität und Benutzerfreundlichkeit und zum anderen die Erfüllung des Qualitätskriteriums der Objektivität. Diese Phase fand mehrfach und in unterschiedlicher Form innerhalb des Forschungsprojekts statt, was sich durch den iterativen Charakter des DBR-Ansatzes erklärt. Überdies befindet sich die Evaluation und Interpretation der Ergebnisse in dieser Testphase, was wiederum die Entwicklung von Erkenntnissen für die beiden Bereiche Wissenschaft und Praxis ermöglicht. Bezüglich der vorliegenden Arbeit handelt es sich dabei einerseits um das wissenschaftliche Ziel ein präziseres Verständnis von Kreativität im schulischen Bereich des Englischunterrichts der Primarstufe zu erlangen, und parallel um das praktische Ziel, ein praktikables Evaluationstool für die englischsprachige Schreibkompetenz hinsichtlich der Kreativität zu entwickeln.

Zusätzlich sind alle Phasen miteinander verbunden und bedingen sich. Die Pfeile zwischen den Phasen weisen dabei auf den iterativen und interdependenten Charakter des Prozesses hin. Ebenso werden alle Einzelphasen sowie das gesamte Projekt kontinuierlich durch Erkenntnisse der entsprechenden Forschungs- sowie Praxisbereiche ergänzt, deren Wissensstand zu einer andauernden Weiterentwicklung und Adaptierung der Intervention innerhalb der einzelnen Prozessphasen führt. Die genaue Durchführung der einzelnen Phasen wird nachfolgend erläutert, um die Glaubwürdigkeit der Arbeit zu stärken.

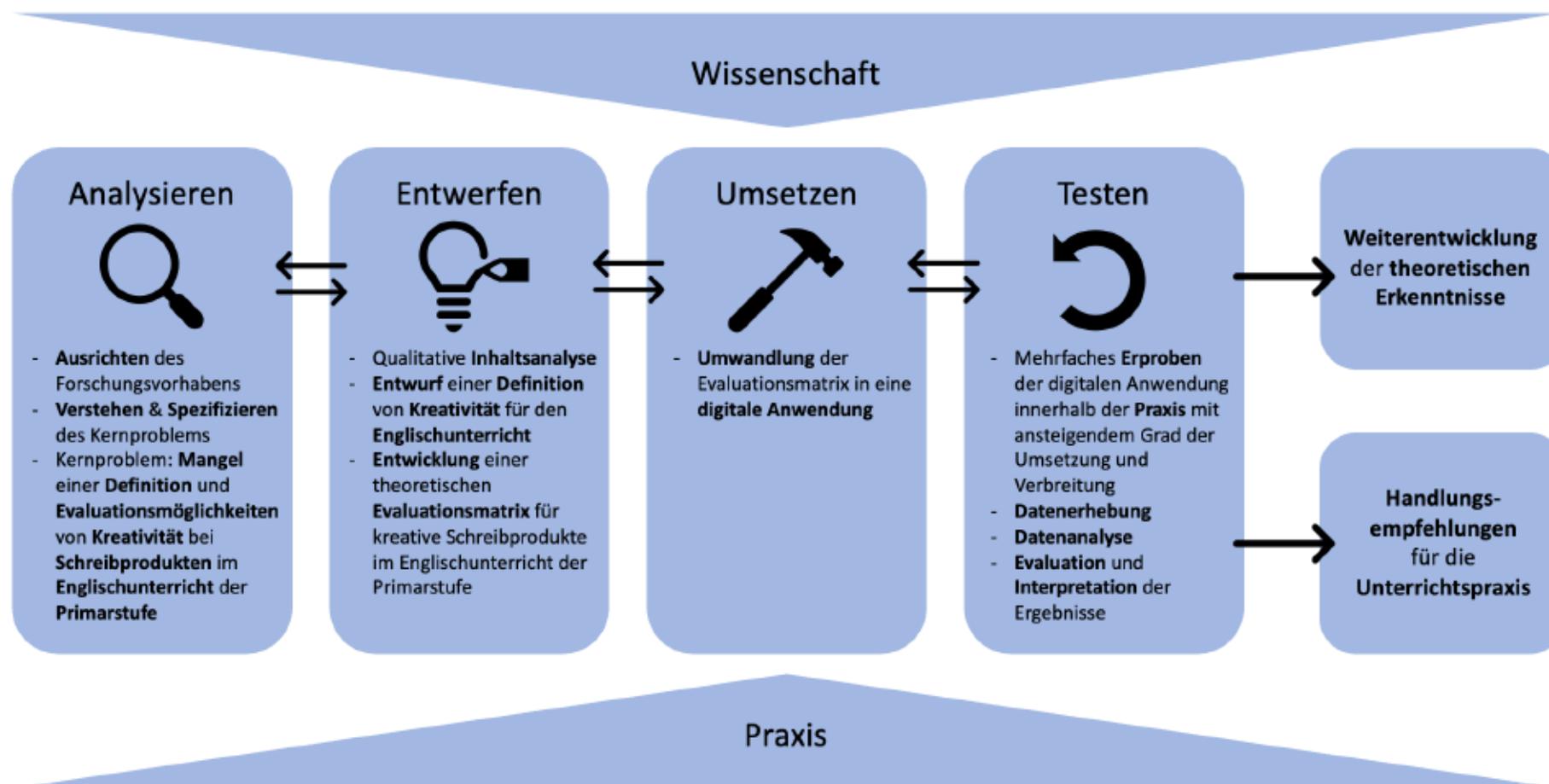


Abbildung 25: Überblick über den allgemeinen Forschungsprozess

3.3.1 Analysieren: Ausrichten, Verstehen und Spezifizieren

Innerhalb der ersten Phase – dem Analysieren – ging es vordergründig darum, den Forschungskontext zu untersuchen und das Kernproblem darin zu identifizieren. Dazu wurde die aktuelle Literatur zu Rate gezogen und tiefergehend untersucht. Die Erkenntnisse und Ergebnisse des Analyseprozesses finden sich in Kapitel 2.1 bis 2.3 wieder. Es wurde dabei deutlich, dass wenig Möglichkeiten bestehen, Kreativität im Englischunterricht zu evaluieren, da es keinen allgemeinen Konsens zu einer Definition des Begriffs gibt. Knapp zusammengefasst stellten sich drei Thematiken als schwierig heraus: (1.) die Kriterienthematik, (2.) die Transfer- und Bewertungsthematik und (3.) die Förderungsthematik. Zudem wurde ersichtlich, dass die drei Bereiche in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen und somit lediglich durch eine aufeinanderfolgende Lösung aller Bereiche bearbeitet werden können. Für die vorliegende Arbeit bedeutete dies, dass zu Beginn die Kriterienthematik behandelt, das heißt eine Definition für Kreativität im Englischunterricht gefunden werden muss, woraufhin deren Bestandteile operationalisiert werden können, um Kreativität zu evaluieren. Erst dann ist die Förderung von Kreativität innerhalb dieses speziellen Unterrichtskontexts möglich, da diese idealtypisch auf der Evaluation und dem Sichtbarmachen der Stärken und Schwächen der Lernenden beruht.

3.3.2 Entwerfen

Die zweite Phase beschäftigte sich (1.) mit dem Entwerfen einer Definition von Kreativität für den Englischunterricht, sowie (2.) mit der Entwicklung einer zugehörigen Evaluationsmatrix, die auf der vorherigen Definition beruht. Somit soll eine Möglichkeit geschaffen werden, um kreative Schreibprodukte im Englischunterricht der Primarstufe zu evaluieren. Beide Teile werden nun detailliert beschrieben.

3.3.2.1 Entwicklung einer Definition

Die Entwicklung einer Definition von Kreativität eigens für die kreativen Produkte im Englischunterricht basierte vorwiegend auf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bisheriger Kreativitätsdefinitionen, um eine Synthese der bestehenden Erkenntnisse für das Fachgebiet zu erzielen. Die Inhaltsanalyse orientiert sich dabei am Prozess und dessen Einzelschritten nach Kuckartz (2016), wurde jedoch an die Besonderheiten der Arbeit angepasst: (1.) initiiierende Textarbeit, (2.) Kategorienbildung, (3.) Kodierung, (4.) einfache und komplexe Analyse sowie (5.) Darstellung der Ergebnisse.

Nachdem bereits die initiiierende Textarbeit, das heißt die tiefergehende Auseinandersetzung mit der gängigen Fachliteratur, innerhalb der ersten Phase des DBR-Ansatzes erfolgte und somit grobe Kategorien – den jeweiligen Kriterien von Kreativität entsprechend: neu, wertvoll und passend –

bereits gebildet wurden, bezeichnet die Literatursuche den Beginn der hier beschriebenen Inhaltsanalyse. Diese fand innerhalb zweier wissenschaftlicher Datenbanken – Online Public Access Catalogue (OPAC) und Google Scholar – statt und wurde mittels verschiedener Keywords – darunter *creativity*, *creative classroom* oder *creative assessment* – durchgeführt. Im Fokus der Auswahl standen dabei Artikel, die Kreativität im Fremdsprachenunterricht thematisieren und näher beschreiben. Aufgrund der geringen Trefferzahlen innerhalb der Englischdidaktik wurde die Suche auf die Bezugswissenschaften – Fremdsprachendidaktik, Kreativitätsforschung, Psychologie, Neurowissenschaft und Pädagogik – erweitert. Insgesamt wurden wissenschaftliche Arbeiten (n=129) aus dem Zeitraum 1962-2020 auf ihre Kreativitätsdefinitionen untersucht und verglichen.

Anschließend wurden die erwähnten Kriterien der einzelnen Definitionen von Kreativität innerhalb dieser Arbeiten im Original Wortlaut kodiert. Aufgrund eingeschränkter Umsetzungsmöglichkeiten wurde dies durch die Testleiterin allein und nicht wie von Kuckartz (2016) empfohlen durch mehrere Personen durchgeführt. Insgesamt mussten 40 Arbeiten aus der Analyse exkludiert werden, da keine explizite Definition von Kreativität enthalten war. Dies ähnelt den Ergebnissen der Metastudie von Plucker et al. (2004), die über 200 wissenschaftliche Arbeiten untersuchte, jedoch nur bei 30% davon eine explizite Definition aufzeigen konnte.

Aufgrund der Ergebnisse der initiierten Textarbeitsphase stellte sich während der Kodierung der verbleibenden 82 wissenschaftlichen Arbeiten heraus, dass diese den zuvor formulierten Hauptkategorien – neu, wertvoll und passend – zugeordnet werden konnten. Basierend auf dem Prinzip der theoretischen Sättigung nach Glaser et al. (2008), wurde die Untersuchung weiterer Arbeiten eingestellt, da das Einbeziehen zusätzlichen Materials keine neuen Kodierungskategorien hervorbrachte, sondern sich alle weiteren Kodierungselemente in die drei bestehenden Hauptkategorien einfügen ließen (vgl. Strübing, 2018).

Während typischerweise innerhalb der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse die Kodierungselemente weiter ausdifferenziert und in Subkategorien unterteilt werden (Kuckartz, 2016), schien es für die Durchführung des Projekts aufgrund der detaillierten Kodierungsphase sinnvoll, die einzelnen Kodierungselemente einigen wenigen Hauptkategorien zuzuordnen. Dies erklärt zudem, weshalb eine zweite Kodierungsphase mittels der ausdifferenzierten Kodierungskategorien entfiel. Anhand von Bedeutungsüberschneidungen wurden die einzelnen Kodierungselemente stattdessen zusammengefasst und den entsprechenden Hauptkriterien untergeordnet. Dadurch entstand eine Kodierungshierarchie auf bis zu fünf Ebenen. Zudem konnte daraufhin anhand der Häufigkeit der Kodierungselemente eine Gewichtung der Hauptkriterien festgestellt werden.

Anhand der bestehenden Hauptkriterien – neu, wertvoll und passend – sowie einiger der am häufigsten verwendeten Subkriterien – nützlich und ansprechend – war es abschließend möglich, eine Definition von Kreativität speziell für den Englischunterricht und das kreative Produkt abzuleiten. Dazu

erfolgte jedoch ein erneuter Abgleich mit den bestehenden Definitionen aus dem speziellen Fachgebiet, um der Didaktik des Englischen und deren Eigenheiten ein größeres Maß an Bedeutung beizumessen. Die entwickelte Definition stellt somit, wie bereits erwähnt, eine Synthese bestehender Definitionen von Kreativität – ersichtlich anhand der Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse – mit besonderem Schwerpunkt auf die fachlichen Spezifikationen der Englischdidaktik dar.

3.3.2.2 Entwicklung einer Evaluationsmatrix

Im zweiten Teilbereich der Phase Entwerfen wurde basierend auf der soeben genannten Definition eine Evaluationsmatrix für speziell kreative Schreibprodukte im Englischunterricht entwickelt. Eine solche Fokussierung auf die Schriftsprachprodukte ist von Bedeutung, um zum einen ein konkretes Evaluationstool für die Unterrichtspraxis zu entwerfen und zum anderen die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit ausreichend zu beantworten. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich um ein exploratives Vorgehen handelt, da im Rahmen dieses Forschungsprojekts nur begrenzte Vorlagen für die Evaluation von kreativen Schreibprodukten im Englischunterricht der Primarstufe aufzufinden waren. Die beschriebene Evaluationsmatrix erhebt daher keinen Anspruch auf absolute Vollständigkeit und die Erfüllung aller Gütekriterien. Stattdessen dient sie vielmehr als Orientierung und Diskussionsgrundlage für weitere Entwicklungen innerhalb des Fachgebiets.

Da sich die Evaluationsmatrix spezifisch auf den Anwendungsbereich des Englischunterrichts bezieht, wurden die einzelnen Bestandteile der zuvor entwickelten Definition dementsprechend operationalisiert, um sie für dieses Fachgebiet und für die Evaluation von Schreibprodukten anzupassen. Anschließend wurden die Indikatoren im Rahmen eines internen Vergleichs auf Überschneidungen und Gegensätze untersucht, um eine Dopplung von oder Widersprüche zwischen den Indikatoren zu vermeiden. Daraufhin wurden ähnliche Indikatoren zusammengefasst, andere entfernt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden die sich daraus ergebenden Evaluationsindikatoren in die Kategorien Inhalt, Sprache und Zielvorgaben unterteilt. Diese Einteilung basiert auf dem Vorbild üblicher Evaluationstools aus dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts.

Um die Vollständigkeit der Evaluationsindikatoren zu untersuchen, wurde die entwickelte Evaluationsmatrix im Rahmen eines externen Vergleichs zuerst mit den Kriterien von Kreativität, die sich aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ergeben hatten, verglichen. Indessen wurde versucht, eine Balance zwischen dem Einbeziehen möglichst vieler Bestandteile von allgemeiner Kreativität und den Bestandteilen des Englischunterrichts hinsichtlich der Schreibkompetenz einzuhalten, da sich die hier vorliegende Forschungsarbeit weniger mit allgemeiner Kreativität, als mit spezifischer Kreativität hinsichtlich fremdsprachlicher Schreibprodukte im Englischunterricht befasst.

Nachfolgend wurde die Evaluationsmatrix mit bestehenden Evaluationsindikatoren der Bereiche Englischdidaktik und Kreativitätsforschung verglichen. Allerdings ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die bestehenden Evaluationsindikatoren keineswegs als reine Vorbilder für die hier entwickelte Evaluationsmatrix dienen können, da sie keinen direkten Bezug auf kreative Schreibprodukte im Englischunterricht nehmen, sondern stattdessen entweder den Teilbereich der Schreibkompetenz oder den allgemeinen Bereich der Kreativität fokussieren. Die hier entwickelte Evaluationsmatrix entspricht somit einer Synthese und Weiterentwicklung dieser Bereiche.

Zur zusätzlichen Absicherung der Evaluationsindikatoren wurde zudem ein Expertenrating (n=4) durchgeführt. Daran nahmen zwei Personen aus der schulischen Praxis, sowie zwei Personen aus dem wissenschaftlichen Fachgebiet der Didaktik des Englischen teil. Eine Person des wissenschaftlichen Bereichs besaß aufgrund ihrer vorherigen Tätigkeiten ebenso intensive unterrichtspraktische Erfahrung. Eine Kurzbeschreibung der Personen befindet sich im Anhang der Arbeit. Die Expertise aus Wissenschaft wie Praxis, diente vordergründig dazu die Ansichten und Erkenntnisse aus beiden Bereichen gleichmäßig zu berücksichtigen. Aufgrund der Ausführlichkeit der Befragung und der daraus resultierenden Menge an qualitativen Daten galt die Zahl an Probanden als angemessen. Die Experten erhielten innerhalb des Ratings einen Fragebogen, der in drei Teile – zwei offene und ein halboffenes Frageformat – aufgeteilt war. Der genaue Aufbau des Fragebogens befindet sich auch im Anhang der Arbeit. Ziel der Befragung war es die Verständlichkeit der Evaluationsindikatoren und deren Zugehörigkeit zu den entsprechenden Hauptkriterien zu überprüfen, sowie die bestehenden Evaluationsindikatoren auf Vollständigkeit zu testen. Basierend auf den Ergebnissen des Expertenratings wurden die Evaluationsindikatoren der Matrix einerseits umformuliert und präzisiert, um eine bessere Verständlichkeit zu erzeugen, und andererseits aufgrund von Einigkeit beziehungsweise Uneinigkeit der Experten bestätigt beziehungsweise eliminiert.

Abschließend konnte mittels der finalen Auswahl der Indikatoren eine Entscheidung über die Gewichtung sowie die Auswertung der gesamten Evaluationsmatrix getroffen werden. Eine Zusammenfassung der einzelnen Teilschritte zur Entwicklung der Evaluationsmatrix wird in Abbildung 26 dargestellt. Der Fokus lag hierbei auf einer iterativen Überarbeitungsweise und dem Einbezug von variierendem Input durch Praxis und Wissenschaft, nahe dem methodologischen Vorbild des DBR, um dem explorativen Forschungsansatz sowie eines möglichst differenzierten Bilds von kreativen Schreibprodukten innerhalb des Englischunterrichts der Primarstufe in der Evaluationsmatrix gerecht zu werden.

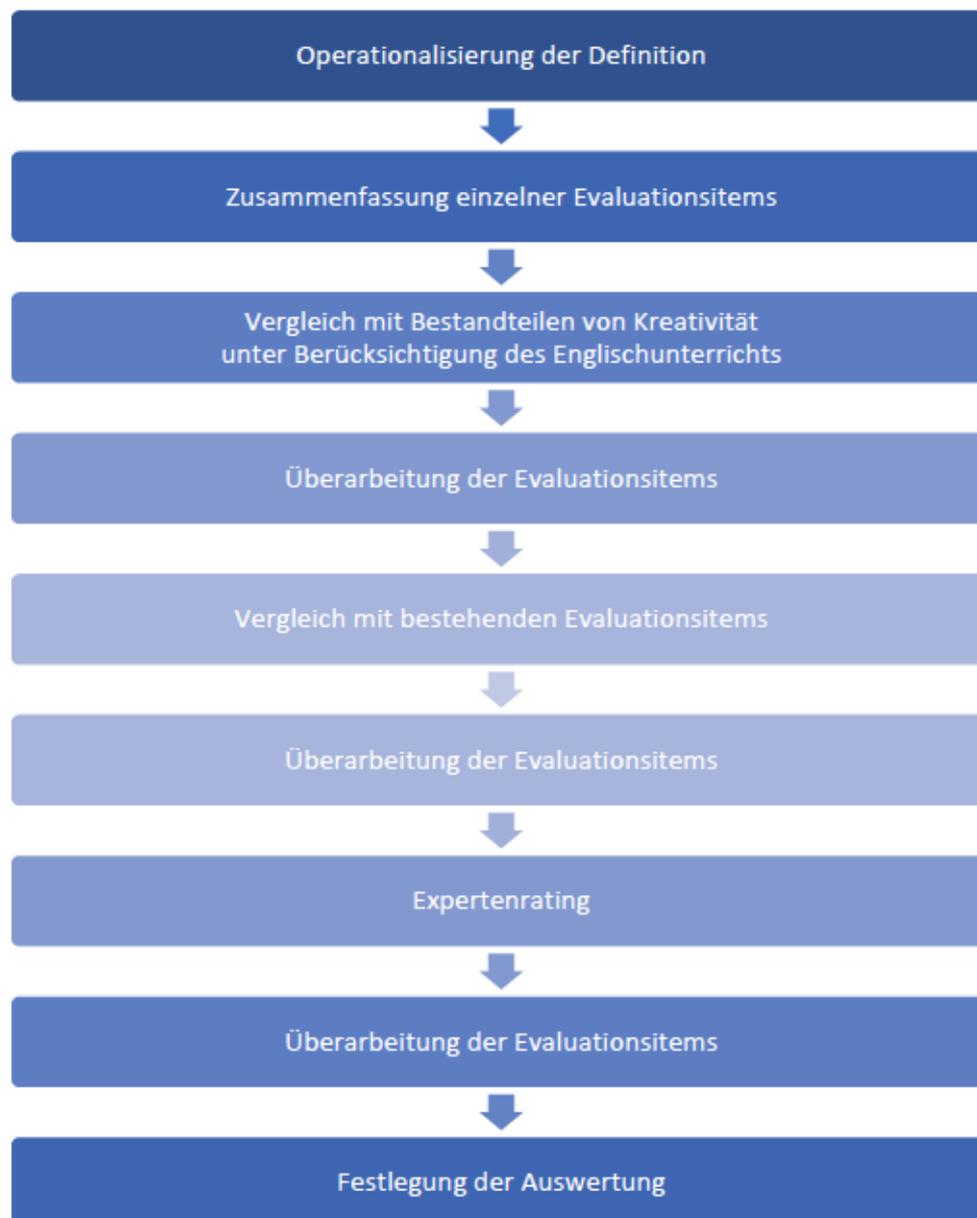


Abbildung 26: Teilschritte des Entwicklungsprozesses

3.3.3 Umsetzen

Die dritte Phase des DBR-Forschungsprojekts umfasst die Umsetzung der theoretisch fundierten Matrix in eine praktische Anwendung. Wie bereits in Kapitel 2.3.3.3 erwähnt, stellt die Praktikabilität eines solchen Evaluationstool einen der stärksten Kritikpunkte bei der Implementierung in der schulischen Praxis dar, weshalb diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zukommt.

Im Sinne der Benutzerfreundlichkeit für die entsprechende Zielgruppe – Lehrkräfte – wurde die Evaluationsmatrix in eine Applikation für mobile Endgeräte umgewandelt. Dadurch wird zum einen die Anwendung des Evaluationstools erleichtert und zum anderen ist die Applikation für viele

Lehrkräfte gleichermaßen zugänglich. Hierzu wurde auf die technischen Kenntnisse eines externen Softwareentwicklers zurückgegriffen, um das theoretische Grundgerüst sowie das Design der Evaluationsmatrix in eine digitale Form umzuwandeln. Die digitale Applikation der Evaluationsmatrix, unter dem Namen Geistesblitz, wurde aufgrund der Umsetzungsmöglichkeiten der vorliegenden Arbeit für iOS Geräte entwickelt.

Die Applikation umfasst drei unterschiedliche Bereiche: (1.) eine Anmeldefläche, auf welcher der Name des Lernenden und des Lehrenden eingetragen werden, (2.) eine Evaluationsfläche, welche die einzelnen Evaluationsindikatoren in die drei zuvor genannten Kategorien – Zielvorgaben, Inhalt und Sprache – unterteilt, sowie (3.) eine Auswerteseite, welche abschließend nach der absolvierten Evaluation eines sprachlichen Produkts das Endergebnis der Evaluation anzeigt. Die nachfolgende Abbildung 27 verdeutlicht die einzelnen Bereiche der Applikation.

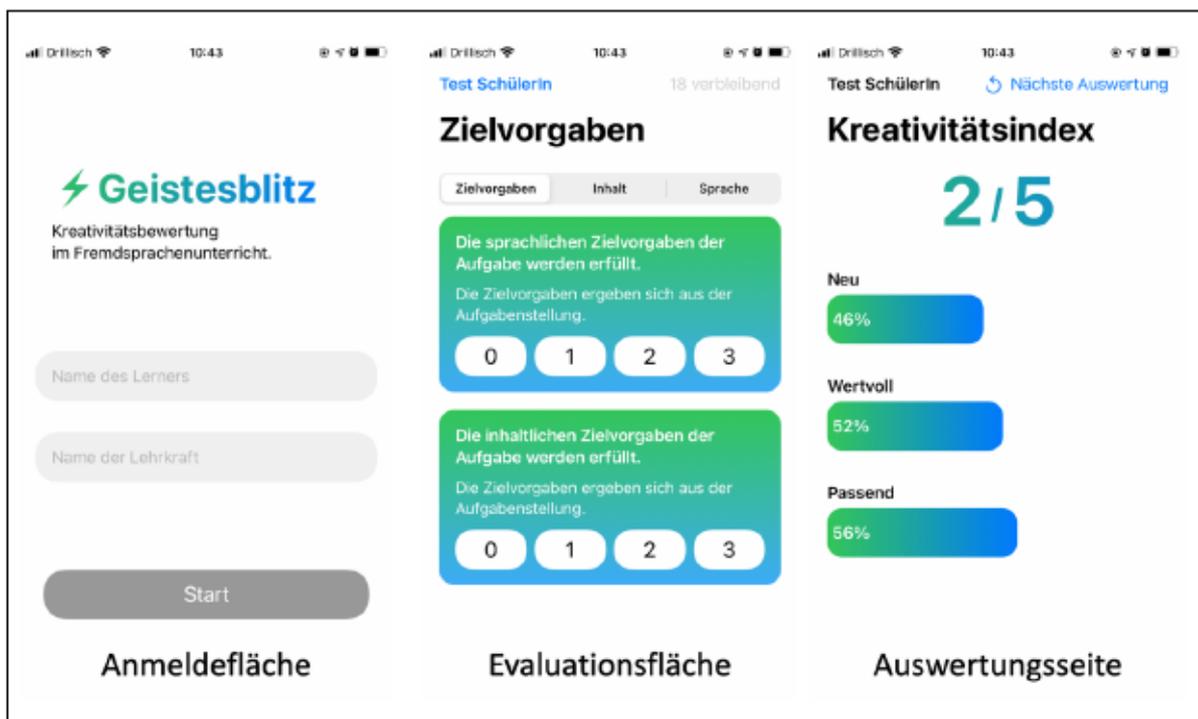


Abbildung 27: Aufbau des digitalen Evaluationstools

Für die Evaluation der einzelnen Indikatoren wurde einerseits eine binäre Evaluationsform, visualisiert durch einen Daumen nach oben und einen Daumen nach unten, und andererseits eine vierstufige Likert-Skala verwendet. Letzteres diente dem Zweck die Einstellungen der Evaluatoren möglichst differenziert abzubilden, aber gleichzeitig die Evaluation für die Probanden benutzerfreundlich zu gestalten, da nicht alle Indikatoren ähnlich leicht zu evaluieren sind. Die Auswahl der Likert-Skala für die Umsetzung der Evaluation orientierte sich an dem Vorbild der *CSDS Scale* von Cropley & Cropley (2016).

Das berechnete Endergebnis der Evaluation spiegelt die Zuordnung und die zugehörige Gewichtung der einzelnen Kriterien von Kreativität wider. Diese Gewichtung deckt sich mit den Ergebnissen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und der Nennung der Hauptkriterien: neu, wertvoll und passend. Dies ist für die Evaluation von kreativen Schreibprodukten von Bedeutung, da die Balance der Evaluationsindikatoren somit der Balance der drei Hauptkriterien von Kreativität entspricht.

3.3.4 Testen

Innerhalb der vierten Phase wurde die digitale Applikation sowie die entwickelte Evaluationsmatrix erprobt. Dabei wurden unterschiedliche Daten erhoben, die einerseits zur Verbesserung der digitalen Anwendungen und andererseits zur Prüfung der Objektivität der Evaluationsmatrix beitragen. Zusätzlich zur reinen Datenerhebung erfolgte innerhalb dieser Phase des Forschungsprojekts ebenso die Analyse und Interpretation der Ergebnisse der einzelnen Testzyklen, welche der Beantwortung der zuvor genannten Kernfragen (siehe Kapitel 3.1) dieser Arbeit dient. Insbesondere der Frage nach der Erfüllung des Qualitätskriteriums der Objektivität kam in diesem Schritt eine besondere Bedeutung zu. Die Erprobung der digitalen Applikation und der Evaluationsmatrix setzte sich im Anschluss an die mehrfache Überarbeitung der theoretischen Fundierung aus zwei unterschiedlichen Testzyklen zusammen: (1.) einer Usability-Studie und (2.) einer Evaluationsstudie. Während sich ersteres grundsätzlich mit der Gebrauchstauglichkeit der digitalen Soft- und Hardware beschäftigt, war es die Aufgabe der Evaluationsstudie die Erfüllung der Objektivität zu erproben. Angepasst an den DBR-Ansatz, wurde nach jedem Testzyklus eine Überarbeitung der Evaluationsmatrix sowie der digitalen Anwendung durchgeführt, weshalb es folgend einen kontinuierlichen Wechsel zwischen den drei Phasen Entwerfen, Umsetzen und Testen gibt, welcher fortan nicht weiter spezifisch gekennzeichnet sein wird. Nachdem diese beiden Studiendesigns näher beschrieben werden, folgt anschließend eine Zusammenfassung des Forschungsprojekts.

3.3.4.1 Usability-Studie

Die Usability Studie fand innerhalb des Zeitraums März bis April, 2021, statt. Aufgabe der Usability-Studie war es vorab der Evaluationsstudie, die sich mit der Erfüllung der Objektivität befasst, die Gebrauchstauglichkeit der digitalen Anwendung, der technischen Funktionen, der Benutzerfreundlichkeit der Applikation sowie des allgemeinen Testablaufs in Form eines Pretests zu überprüfen. Es galt demnach herauszufinden, ob die Probanden die digitale Anwendung dem Zweck entsprechend nutzen konnten und ob das Testsetting einschließlich Datenerhebung problemlos funktioniert. Zur Überprüfung dieser Aspekte wurden die folgenden Kategorien formuliert: Funktionalität des Test-

settings, Verständlichkeit des Evaluationsprozesses und Benutzerfreundlichkeit der digitalen Anwendung. Dabei umfasst der Bereich Funktionalität des Testsettings, ob einerseits alle technischen Voraussetzungen für die Verwendung der Applikation erfüllbar sind und ob andererseits die Datenerhebung mittels der digitalen Anwendung problemlos verlaufe. Unter Verständlichkeit des Evaluationsprozesses wird hingegen die Klarheit der Evaluationsmatrix, insbesondere der einzelnen Indikatoren und der Evaluationsmöglichkeiten, überprüft. Die letzte Kategorie, Benutzerfreundlichkeit der digitalen Anwendung, geht schließlich auf die Verwendung der digitalen Applikation durch die Probanden ein, um zu analysieren an welchen Stellen mögliche Probleme in der Handhabung auftreten und wie diese behoben werden können. Dieser Bereich weist dabei Schnittstellen mit der Funktionalität des Testsettings auf.

Die Studie verlief unter möglichst ähnlichen Testbedingungen im Vergleich zur ausführlichen Evaluationsstudie, allerdings mit verringerter Probandenzahl ($n=5$), welche mittels der individuellen Ziele der Usability-Studie erklärt werden kann. Jene Probandenzahl gilt in diesem Fall als ausreichend, da die Studie nicht dem Ziel der tatsächlichen Datenerhebung zur Untersuchung der Objektivität der Evaluationsmatrix dient. Stattdessen galt es als Ziel das Testszenario und die technischen Funktionen des Evaluationstools zu erproben.

Aufgrund der thematischen Verortung der Applikation und der entsprechenden Zielgruppe, stammte die Mehrheit der Probanden, passend zur Evaluationsstudie, aus der unterrichtlichen Praxis, um eine authentische Rückmeldung aus dem Forschungsfeld selbst zu erzeugen. Hinzukamen zwei Probanden mit fachdidaktischer Erfahrung aus dem wissenschaftlichen Bereich, wobei eine dieser Personen zusätzlich als Lehrkraft tätig ist. Dies ist auf die Ansprüche des *Design-Based-Research*-Ansatzes zurückzuführen. Eine Kurzbeschreibung der Personen befindet sich im Anhang der Arbeit. Zusätzlich variierte die Erfahrung der Probanden hinsichtlich ihrer Lehrerfahrung und ihrer Erfahrung im Umgang mit digitalen Applikationen und Evaluationstools, um eine möglichst breite Rückmeldung auf die Anwendung zu erhalten.

Der Ablauf der Usability-Studie war dabei für alle Probanden gleich: die Teilnehmenden erhielten einen Zugang zur digitalen Applikation, eine Anleitung zu den zugehörigen Funktionen des Tools sowie 30 Sprachprodukte in Form von Sätzen, die von Schülerinnen und Schülern einer 3. Klasse der Primarstufe verfasst wurden. Die Sprachprodukte wurden dabei aus dem Datensatz des *Schulversuchs Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* entnommen. Die Kinder erhielten somit eine stärkere Förderung innerhalb der Fremdsprache, was sich wiederum auf ihre fremdsprachlichen Kompetenzen auswirkte. Dies muss für die folgende Untersuchung durchaus in Betracht gezogen werden, obgleich die Auswahl jener Sprachprodukte für die grundsätzliche Evaluation von Kreativität fremdsprachlicher Schriftprodukte unerheblich ist. Die zugehörige Aufgabe für die Lernenden des Schulversuchs lautete dabei, den Satzanfang *I have* zu vervollständigen. Die Sätze

wurden randomisiert aus dem Datensatz des Schulversuchs ausgewählt, jedoch erhielten alle Probanden des Pretests die gleichen 30 Sätze. Diese evaluierten sie anschließend mittels der digitalen Applikation.

Die Testung und somit die Evaluation der Sprachprodukte wurde von den Probanden selbstständig durchgeführt. Die Testleiterin stand währenddessen in engem Kontakt zu den Probanden, griff aber nicht in das Testsetting ein. Als Ausnahme gelten direkte Fragen der Probanden, beispielsweise zur technischen Funktionalität, ohne deren Beantwortung eine weitere Testung nicht möglich wäre. Nach Abschluss der Evaluation war es den Probanden möglich, Feedback zur Evaluation mittels des digitalen Tools selbst oder direkt an die Studienleiterin einzureichen. Parallel wurden bereits während der Testung Auffälligkeiten durch die Testleiterin notiert. Beides stellt zugleich das qualitative Datenmaterial zur Auswertung der Usability-Studie dar. Anhand dieser Rückmeldung wurde die Applikation erneut überarbeitet und für die Evaluationsstudie vorbereitet. Es handelte sich somit um eine offene, nicht-teilnehmende und unstrukturierte Beobachtung während dieser Testungsphase (Ricart Brede, 2014).

3.3.4.2 Evaluationsstudie

Anschließend an die Usability-Studie sowie deren Auswertung und einer weiteren Überarbeitung des Evaluationstools fand die Evaluationsstudie im Zeitraum von April 2021 und August 2021 statt. Aufgabe der ausführlichen Evaluationsstudie war es im Anschluss an die Usability-Studie, zu überprüfen, ob die Evaluation von englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe dem Qualitätskriterium der Objektivität entspricht. Eine Begründung zur Auswahl und Zusammensetzung der Probanden sowie der verwendeten Sprachprodukte und eine Beschreibung des genauen Ablaufs der Studie sowie der Datenerhebung folgt im Anschluss.

Ablauf der Studie:

(1.) Probandenakquise und -auswahl: Um eine ausreichende Anzahl an Probanden für die Evaluationsstudie zu gewinnen, wurde dieser Abschnitt des vorliegenden Forschungsprojekts mittels unterschiedlicher Kanäle beworben. Beispielsweise wurde ein Aufruf zur Teilnahme an regionale Schulen und Universitäten sowie mittels sozialer Medien verschickt, um eine möglichst große Reichweite zu erzielen und zudem ein vielfältiges Bild von deutschlandweiten Lehrkräften abzubilden.

Alle Probanden wurden auf freiwilliger Basis akquiriert. Als Anreiz erhielten sie jedoch eine Gratisversion der entwickelten Applikation und zusätzlich wurde für jede vollständige Teilnahme einer Lehrkraft an ein soziales Projekt gespendet. Die finanzielle Umsetzung dessen wurde durch die Testleiterin selbst aufgebracht.

Da das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Evaluationstool für den Einsatz in der unterrichtlichen Praxis angefertigt wurde, galt es für die Datenerhebung als relevant, nur Lehrkräfte und Lehramtsstudierende des Faches Englisch als Probanden zuzulassen. Dies lässt sich daran erklären, dass jene Zielgruppe gleichermaßen die zukünftigen Anwender eines solchen Tools darstellen. Zudem wurde, basierend auf den verwendeten Sprachprodukten und der Fokussierung auf die Primarstufe innerhalb der Arbeit, gezielt nach Lehrkräften und Studierenden der Jahrgangsstufen 3 bis 4 gesucht. Allerdings wurden ebenso Lehrkräfte und Studierende als Probanden berücksichtigt, die zwar keine Unterrichtserfahrungen innerhalb der Primarstufe vorweisen konnten, aber Kenntnisse über die Unterrichtspraxis innerhalb der Unterstufe (Jahrgangsstufe 5 bis 6) an weiterführenden Schulen besaßen. Dies lässt sich durch die Nähe der sprachlichen Niveaustufen beider Bereiche erklären und aufgrund der erforderlichen Probandenzahl rechtfertigen. Darüber hinaus stammen die Teilnehmenden aus der Bundesrepublik Deutschland sowie dem deutschsprachigen Ausland, da lediglich die deutsche Sprache sowie Kenntnisse über den deutschen Lehrplan für die Teilnahme relevant waren.

Als weitere Voraussetzung galt die technische Ausstattung mit einem mobilen Endgerät der Betriebssoftware iOS, da das digitale Evaluationstool bis dato ausschließlich dafür verfügbar ist. Dies ist lediglich auf technisch-pragmatische Beweggründe zurückzuführen. Aufgrund des hohen Verbreitungsgrads eben solcher Endgeräte, stellte dies jedoch keine weitreichende Einschränkung für das Forschungsprojekt dar.

Insgesamt meldeten sich auf den Aufruf 181 Personen für die Teilnahme an der Studie. Allerdings erfüllten 41 Personen nicht die zuvor beschriebenen Voraussetzungen und mussten vom weiteren Vorgehen der Studie ausgeschlossen werden. Die übrigen 140 Probanden wurden kontaktiert und über den weiteren Ablauf der Studie informiert. Schlussendlich nahmen an der ausführlichen Evaluationsstudie der vorliegenden Arbeit 74 Personen teil ($n=74$), wovon allerdings 55 Personen ($n=55$) die komplette Evaluation aller Sprachprodukte abschlossen. Alle weiteren Probanden wurden zwar erneut kontaktiert, nahmen aber trotz Erinnerung nicht beziehungsweise nicht vollständig an der Studie teil. Die Beweggründe hierfür sind unbekannt. Zudem erprobten sechs angemeldete Personen das digitale Evaluationstool, aber erzeugten keine brauchbaren Daten, weshalb sie ebenso von der Studie ausgeschlossen wurden. Die Datenerhebung wurde anschließend beendet, nachdem auf weitere Rekrutierungsversuche kein weiterer Rücklauf von Daten erfolgte.

Die übrigen Probanden ($n=74$) der ausführlichen Evaluationsstudie setzten sich wie folgt zusammen. Insgesamt 82,4% der Probanden waren weiblich und 17,6% männlich. Insgesamt 13,5% der Probanden stammen aus dem Primarstufenbereich, 85,5% aus dem Sekundarbereich und 1% gab hierzu keine Angabe. Die Probanden des Sekundarbereichs stammten zudem aus einem diversen Feld an weiterführenden Schulen, darunter Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, Förderschulen, Gemeinschaftsschulen, Berufsschulen, Oberschulen und Stadtteilschulen. Während

77% der teilnehmenden Personen fertig ausgebildete Lehrkräfte darstellten, befanden sich 23% noch in der Ausbildungsphase. Bezüglich der Unterscheidung zwischen Lehrkräften des Primar- und des Sekundarbereichs lässt sich hierzu festhalten, dass insgesamt 3% der Probanden der Primarstufe und 2% der Probanden der Sekundarstufe sich noch im Studium befinden. Hinsichtlich der Lehrerfahrung gaben 51,5% der teilnehmenden Personen mehr als fünf Jahre Berufserfahrung an, 27% weniger als fünf Jahre und 21,5% gaben keine genaue Angabe beziehungsweise bezogen ihre Lehrerfahrungen lediglich auf die Studienphase und deren Praktika. Darüber hinaus gaben 68,5% der Probanden aus der Sekundarstufe Unterrichtserfahrung in der Unterstufe an. 20,5% der Probanden aus der Sekundarstufe befanden sich noch im Studium und konnten hierzu keine Aussage treffen. Lediglich 3% der Lehrkräfte aus dem Sekundarbereich gab an keine Erfahrung mit der Unterstufe zu besitzen und 8% machten hierzu keine Angabe. Der fachliche Hintergrund neben dem Fach Englisch stellte sich als divers heraus. 28% aller Lehrkräfte unterrichten zusätzlich ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, 22% das Fach Deutsch, 14% im Fachgebiet MINT, 13% ein musisches Fach, 6% eine weitere Fremdsprache, 5% Religion, Philosophie oder Ethik, 5% Sport, 4% (Schul-)Psychologie und 3% weitere Fächer wie beispielsweise Werken oder Arbeitslehre.

(2.) Ablauf der Datenerhebung: Zeitlich verlief die Datenerhebung vom 11.04.2021 bis zum 06.07.2021, was insgesamt eine Dauer von etwa drei Monaten umfasst. Der Ablauf der ausführlichen Evaluationsstudie ähnelte dabei jenem der Usability-Studie. Allerdings füllten die Probanden vorab einen knappen, digitalen Fragebogen zu ihren soziodemografischen Daten (Name oder Pseudonym, Geschlecht), ihren Kontaktdaten (Mail-Adresse und/oder Telefonnummer) sowie zu ihrer Expertise im Englischunterricht (Schulart, Fächerkombination, Praxiserfahrung in Jahren, Erfahrung mit Unterricht der Jahrgangsstufen 1-6) aus. Insbesondere die Namen waren für die Datenerhebung von Relevanz, um die entsprechenden Personen und deren Vorerfahrungen mit den jeweiligen Datensätzen zu verknüpfen.

Anschließend erhielten die Probanden Zugang zur digitalen Applikation, eine Anleitung zu den Funktionen des digitalen Tools sowie 25 Sprachprodukte, um sie zu evaluieren. Die Evaluation führten die Probanden selbstständig durch. Alle Sprachprodukte wurden mittels einer vierstufigen Likertskala evaluiert. Die Evaluation dauerte laut Angabe der Teilnehmenden zwischen 20 und 40 Minuten. Die Datenerhebung erfolgte daraufhin automatisiert. Sobald die teilnehmenden Lehrkräfte ein Sprachprodukt mittels der Applikation evaluiert hatten, wurden die zugehörigen Daten direkt versendet und konnten durch die Testleiterin eingesehen werden.

(3.) *Verwendete Sprachprodukte:* Für die Testung des digitalen Evaluationstools wurden erneut 25 Sätze des *Schulversuchs Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* verwendet. Hierzu wurden allerdings 25 neue Sätze ausgewählt, um ein möglichst diverses Bild an Sprachprodukten darzustellen. Die ausgewählten Sprachprodukte umfassten korrekte Sätze, grammatikalische Fehler, orthographische Fehler sowie Sprachprodukte unterschiedlicher Länge und Komplexität.

Die Aufgabenstellung, in der die Sprachprodukte produziert wurden, lautete, den Satz *I like* zu vervollständigen. Die Abwandlung der Aufgabe hinsichtlich der Usability-Studie kann durch die größere Variation der Antworten der Lernenden innerhalb dieser Aufgabe begründet werden. Beispielsätze der Daten lauteten somit: **I like Football* oder **I like al animals but the most I like horses*.

Die einzelnen Sprachprodukte stammen erneut von Lernenden der dritten Jahrgangsstufe bayerischer Grundschulen. Anzumerken ist an dieser Stelle abermals, dass die Lernenden Teil eines bilingualen Unterrichtskonzepts waren. Die Daten konnten dabei nicht mit den Namen der Lernenden in Verbindung gebracht werden, da sie anonymisiert und mittels einer Kodierung versehen waren. Dies diente einerseits dem Datenschutz der Lernenden und andererseits konnten somit keine Verzerrungen bezüglich der Evaluationsergebnisse und der Vornamen der Kinder entstehen.

Darüber hinaus wurden die 25 Sprachprodukte vierfach randomisiert, um vier unterschiedliche Anordnungen der Sätze zu erzeugen. Insgesamt erhielten 17,5% die erste, 26,5% die zweite, 27% die dritte und 29% die vierte randomisierte Liste der Sprachprodukte. Die Differenz zwischen den vier Gruppen ergibt sich daraus, dass zu Beginn eine gleichmäßige Verteilung aller vier Versionen verschickt wurde, jedoch nicht alle angemeldeten Probanden schlussendlich an der Studie teilnahmen. Nichtsdestotrotz konnten mittels der randomisierten Darstellung der Sprachprodukte *Primacy-Recency*-Effekte reduziert werden, da die Probanden unterschiedliche Anordnungen der Sätze erhielten. Darunter ist eine Urteilsverzerrung zu verstehen, die durch eine gleichbleibende Reihenfolge der zu beurteilenden Objekte entsteht (Stangl, 2021).

Datenaufbereitung und -auswertung:

Hinsichtlich der Datenverarbeitung ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass nach Abschluss der Datenerhebung folgender quantitativer Datenumfang der Testleiterin vorlag: Aufgrund der vollständigen Evaluation der 25 Sprachprodukte von 74 beziehungsweise 55 Probanden, die alle Sprachprodukte vollständig evaluierten, mittels 18 unterschiedlicher Evaluationsindikatoren sowie vier zusätzlichen Ergebnissen für die Kernkriterien neu, wertvoll, passend und ein Gesamtergebnis für die Kreativität des Sprachprodukts lagen für die Datenauswertung insgesamt 35.794 Evaluationsergebnisse vor.

Die Datenaufbereitung und -auswertung folgte in ihren Grundprinzipien den systematischen Prozessschritten nach Döring & Bortz (2016), damit fehlerhafte Ergebnisse, Schwierigkeiten und Verzögerungen bei der Analyse sowie ethische Probleme vermieden werden konnten:

1. *Erstellung der Datensätze:* Im Rahmen des ersten Schrittes der Datenaufbereitung wurden die Datensätze anhand der Rohdaten erstellt. Das Rohmaterial, welches in elektronischer Form automatisch bei jeder Anwendung des digitalen Evaluationstools an die Testleiterin übermittelt wurde, wurde dabei in weiterverwendbare Datensätze überführt. Aufgrund des digitalen Formats der Rohdaten war eine weitere Digitalisierung und Sortierung der Daten vorerst nicht notwendig. Allerdings wurde das Rohdatenmaterial formatiert und die numerische Form der Daten in konkrete Evaluationsergebnisse umgewandelt.
2. *Kommentierung der Datensätze:* Auch die Metainformationen der Daten wurden bereits durch das digitale Evaluationstool automatisch abgespeichert. Erhebungsdaten oder ähnliches mussten daher nicht nachträglich hinzugefügt werden.
3. *Anonymisierung der Datensätze:* Anschließend wurden die Datensätze anonymisiert. Da die Namen der Lernenden bereits vorab kodiert worden waren, betraf dies lediglich die Namen der Probanden. Eine Anonymisierung der Probanden erschien sinnvoll, um bei der späteren Interpretation der Ergebnisse keinerlei persönliche Rückschlüsse auf die entsprechenden Personen zu ermöglichen. Die Probanden wurden in numerischer Reihenfolge kodiert.
4. *Bereinigung der Datensätze:* Damit die Daten für weitere Analysen verwendet werden konnten, mussten sie zunächst bereinigt werden. Dies umfasste beispielsweise das Exkludieren von Evaluationsergebnissen, die sich nicht auf die angegebenen Sprachprodukte bezogen hatten, oder die Überprüfung der Probanden hinsichtlich der erforderlichen Voraussetzungen. Ferner wurden zum Zwecke der leichteren Weiterverarbeitung der Daten Eingabefehler der Probanden, zum Beispiel hinsichtlich der Kodierungen der Sprachprodukte, an die jeweiligen Originaltitel angeglichen. Im Falle von fehlenden Angaben wurden diese entsprechend gekennzeichnet und nicht durch Schätzwerte ersetzt.
5. *Transformation der Datensätze:* Anschließend wurden die Datensätze für das jeweilige weitere methodische Vorgehen adaptiert. Zudem wurden die Evaluationsergebnisse einerseits nach Sprachprodukten sowie nach den Probanden sortiert und innerhalb der verwendeten Programme, Excel und SPSS, weiterverarbeitet beziehungsweise übertragen, damit weitere Analysen durchgeführt werden konnten.

Nach Abschluss der Datenaufbereitung und -anpassung konnte die Untersuchung der Daten hinsichtlich der zugrundeliegenden Forschungsfrage für diesen Studienabschnitt fortgeführt werden. Um die Erfüllung der Qualitätskriterien der Objektivität hinsichtlich der Evaluation von Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen zu analysieren, wurde untersucht, ob die Probanden in ihrer Evaluation mehrheitlich übereinstimmen. Zur Überprüfung erschien es sinnvoll die Daten auf ihre Inter-Rater-Reliabilität zu überprüfen. Damit ein möglichst ganzheitliches Bild dieser Übereinstimmung in Form der Inter-Rater-Reliabilität erzeugt werden kann, erfolgte die Auswertung der vorliegenden quantitativen Daten in zwei Teilschritten: (1.) einer Makro- und (2.) einer Mikroanalyse. Im Rahmen der Makroanalyse wurde die gesamtheitliche Inter-Rater-Reliabilität für jedes einzelne Sprachprodukt, bezogen auf alle Evaluationsindikatoren analysiert. Durch diesen Teilschritt wurde berücksichtigt, dass Probanden zwar mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch zufällig zu einer gleichen Einschätzung kommen können, dies aber die Auswertungsergebnisse hierbei nicht verzerre (Hammann et al., 2014). Allerdings sind mittels dieses Verfahrens lediglich sprachproduktspezifische Rückschlüsse hinsichtlich der Inter-Rater-Reliabilität möglich, weshalb zusätzlich im Rahmen der Mikroanalyse eine Häufigkeitsverteilung der individuellen Evaluationsergebnisse durchgeführt wurde, um indikatoren- und sprach-

produktspezifische Erkenntnisse hinsichtlich der Übereinstimmungen für jeden spezifischen Einzelfall der Evaluation darstellen zu können. Das genaue Vorgehen beider individuellen Teilschritte wird nachfolgend näher beleuchtet. Anzumerken sei an dieser Stelle bereits, dass die Durchführung der Datenauswertung in dauerhafter Rücksprache und Beratung mit einer Diplom-Soziologin, sowie in individueller Absprache mit einer Professorin für empirische Sozialforschung erfolgte und sich an bisherigen Forschungsvorgehensweisen orientiert (Bannan-Ritland, 2003; Döring & Bortz, 2016; Hammann et al., 2014; Koo & Li, 2016; Raithel, 2008; Wirtz & Caspar, 2002).

(1.) *Makroanalyse*: Die übergreifende Analyse der quantitativen Daten der ausführlichen Evaluationsstudie erfolgte mittels des Programms SPSS und im Rahmen eines multivariaten statistischen Auswertungsverfahrens (vgl. Raithel, 2008). Das Vorgehen der statistischen Datenauswertung orientierte sich dabei an den Skalenniveaus der entsprechenden Variablen, die in nominal, ordinal und metrisch unterschieden werden können (Döring & Bortz, 2016). Die Daten der Untersuchung lassen sich dabei als metrisch skaliert klassifizieren, da die Ergebnisse der Evaluation numerischer Art sind, die Auswahlmöglichkeiten der Likertskala einer Rangordnung zugrunde liegen und somit interpretierbare Abstände aufweisen. Für dieses Skalenniveau ergibt sich in Kombinationen mit der Tatsache, dass die Evaluation von mehr als zwei Testpersonen durchgeführt wurde, als statistisches Auswertungsverfahren zur Untersuchung der Inter-Rater-Reliabilität der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) (Wirtz & Caspar, 2002). Weitere statistische Verfahren wie Kendall's W (Wirtz & Caspar, 2002) oder Fleiss Kappa (Landis & Koch, 1977; Wirtz & Caspar, 2002) sind ebenfalls für die Analyse der Inter-Rater-Reliabilität bei mehr als zwei Juroren möglich, jedoch aufgrund ihrer Zuordenbarkeit zu den Skalenniveaus ordinal beziehungsweise nominal nicht mit der gleichen statistischen Aussagekraft verbunden (vgl. Wirtz & Caspar, 2002). Im Rahmen der Untersuchung wurde hierbei auf den zweifach-gemischten, unjustierten Intraklassenkorrelationskoeffizienten zurückgegriffen. Da alle Beurteilenden alle zu analysierenden Fälle eingeschätzt hatten und die Probanden nicht zufällig, sondern allesamt aufgrund ihrer Verbindung zum unterrichtlichen Kontext ausgewählt worden waren, dient diese Form des ICC dem Zweck, einen systematischen Fehler – basierend auf einem gemeinsamen Hintergrund als Lehrkraft – zu vermeiden, weshalb die Ergebnisse der Untersuchung auf absolute Übereinstimmung überprüft wurden (vgl. Wirtz & Caspar, 2002). Zur Einstufung der entsprechenden Ergebnisse des ICC wurde der einzelne (*single*) ICC statt dem durchschnittlichen (*average*) Wert basierend auf der Einteilung nach Koo & Li (2016) verwendet, um die individuellen Einschätzungen der Juroren miteinander zu vergleichen, siehe Tabelle 14. Diese Einteilung ähnelt jener nach Landis & Koch (1977) weitestgehend, weshalb keine Entscheidung zwischen den beiden Einteilungen notwendig war.

Tabelle 14: Niveaustufen des Intraklassenkorrelationskoeffizienten nach Koo & Li (2016)

Intraklassenkorrelationskoeffizient	Grad der Übereinstimmung
< 0,5	schlecht
0,5 ≤ 0,75	durchschnittlich
0,75 ≤ 0,9	gut
≥ 0,9	sehr gut

Hinzuzufügen sei an dieser Stelle, dass bei mehrfacher Evaluation eines Sprachprodukts durch einen Probanden lediglich das erste Evaluationsergebnis für die Berechnung des ICC verwendet wurde, um den Ersteindruck der Probanden zu untersuchen und eine Verzerrung der Ergebnisse zu vermeiden. Zudem konnten bei dieser Auswertung lediglich jene Probanden berücksichtigt werden, die alle Sprachprodukte evaluiert hatten, da es sonst zu einer Verzerrung der Ergebnisse gekommen wäre. Daraus ergibt sich für diesen Auswertungsschritt eine Probandenzahl von 55 (n=55).

(2.) *Mikroanalyse*: Die spezifische Analyse der quantitativen Daten der ausführlichen Evaluationsstudie erfolgte mittels einer deskriptiven Statistik, um die enthaltenen Informationen der Daten in übersichtlicher Art und Weise wiedergeben zu können (Hamann et al., 2014; Raithel, 2008). Dies dient dem Zweck Besonderheiten der Übereinstimmung zwischen den Probanden hinsichtlich spezifischer Einzelfälle darzustellen. Hierzu wurde eine Häufigkeitsverteilung innerhalb des Programms Excel erstellt. Die Häufigkeitsverteilung gilt innerhalb der Statistik als geeignete Methode, um die Häufigkeit eines gewissen Merkmals, übertragen in Form eines Messwerts, deskriptiv zu beschreiben (vgl. Sachs, 1982). Das Merkmal stellt an dieser Stelle die Übereinstimmung zwischen den Beurteilenden dar.

Zu Beginn wurden die Rohdaten anschließend an deren Bereinigung und Anpassung nach den entsprechenden Sprachprodukten sortiert. Daraufhin wurde für jeden individuellen Indikator eines jeden Sprachprodukts ein Histogramm erstellt, wobei die Einteilung der Daten in Klassen – sogenannte *bins* – auf den Antwortmöglichkeiten des Evaluationstools beruhte. Für die Kernkriterien von Kreativität sowie das Endergebnis für Kreativität, welche sich durch die spezifischen Einzelergebnisse der Indikatoren des digitalen Evaluationstools automatisiert berechnen lassen, wurden eigenständige Klassen zur Einteilung verwendet. Da das Ergebnis dieser Kernkriterien zwischen 0 und 1 liegen kann, erfolgte die Klasseneinteilung in gleichmäßiger Abstufung von 0,1-Schritten, um eine möglichst präzise Ergebnisdarstellung zu gewährleisten. Mittels dieses Verfahrens konnte die absolute Häufigkeit aller Einzelevaluationsergebnisse indikatoren- und sprachproduktspezifisch dargestellt werden, was wiederum ein detailliertes Bild der Übereinstimmungen der einzelnen Juroren wiedergibt. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung prozentual dargestellt (vgl. Hamann et al., 2014). Zur Absicherung, ob es sich dabei um eine zufällige Übereinstimmung handelt, wurde, wie bereits zuvor beschrieben, der ICC zusätzlich für jedes Sprachprodukt berechnet. Zudem

ist hinzuzufügen, dass innerhalb dieses Auswertungsschritts alle Probanden ($n=74$) untersucht und doppelte Evaluationsergebnisse eines Jurors für das gleiche Sprachprodukt als zusätzliche Ergebnisse gezählt wurden. Da eine solche Dopplung der Ergebnisse insgesamt 33-mal auftrat und somit nur etwa 2% der gesamten Evaluationsergebnisse betrifft, kann nicht von einer Verzerrung der Ergebnisse ausgegangen werden. Um schließlich die Übereinstimmung der Probanden zu überprüfen, wurden die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse analysiert. Da das Phänomen der Übereinstimmung selbst einen graduellen Charakter aufweist, erschien es bei der Untersuchung der Übereinstimmung an dieser Stelle ebenfalls als sinnvoll eine graduelle Abstufung der Übereinstimmungen festzulegen. Hierzu wurden vier Kategorien gebildet, siehe Tabelle 15. Anzumerken ist, dass sich die untere Grenze der Übereinstimmung an einer Zweidrittelmehrheit orientiert.

Tabelle 15: Niveaustufen der Übereinstimmung bezüglich der Häufigkeitsverteilung

Prozentuale Darstellung der Häufigkeitsverteilung	Kategorie der Übereinstimmung
$0\% \leq 65\%$	schwache Übereinstimmung
$65\% \leq 75\%$	mäßige Übereinstimmung
$75\% \leq 90\%$	starke Übereinstimmung
$90\% \leq 100\%$	sehr starke Übereinstimmung

Zusätzlich wurden im Rahmen der Makro- und Mikroanalyse für die Indikatoren und Sprachprodukte sowie für die Kernkriterien und das Endergebnis von Kreativität als zusätzlich vergleichende Elemente entsprechende deskriptive Statistiken, darunter der Mittelwert, das entsprechende Minimum und Maximum, die Spannweite sowie die Varianz, aller Evaluationsergebnisse berechnet.

Nach Abschluss der Datenauswertung beider Teilschritte wurden die entsprechenden Ergebnisse miteinander verknüpft, interpretiert und die Evaluationsmatrix sowie dessen digitale Variante überarbeitet. Sowohl die Ergebnisse beider Untersuchungen als auch deren Verknüpfung sind Bestandteil der Kapitel 4 sowie 5 und beantworten somit die vierte untergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 3.1). Bevor jedoch jene Ergebnisse näher beleuchtet werden, folgt eine knappe Zusammenfassung der gesamten Forschung gemeinsam mit einer Reflexion bezüglich dessen Chancen und Limitationen.

3.4 Zusammenfassung und kritische Reflexion des Forschungsprozesses

Insgesamt stellt das Design eine organische Entwicklung dar, welche auf dem grundlegenden Forschungsinteresse fußt. Aufbauend auf einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungslage konnte die Hauptforschungsfrage gemeinsam mit den untergeordneten Fragen formuliert werden (siehe Seite 132). Daraus ergab sich die methodische Herangehensweise des *Design-Based-Research* Ansatzes (DBR). Der Aufbau bestand aus mehreren Zyklen der Analyse,

Entwicklung und Erprobung. Aufgrund der Überschneidung sowie der iterativen Vorgehensweise ist eine zeitliche Abgrenzung zwischen den einzelnen Phasen nicht gänzlich möglich, eine grobe Orientierung wird aber nachfolgend angegeben. Insgesamt umfasste der Prozess zweieinhalb Jahre und zerteilte sich in vier Abschnitte. Die zeitliche Dauer der Prozessphasen unterschied sich je nach Komplexitätsgrad und Durchführungsmöglichkeiten, allerdings beeinflussten sich die Phasen und deren Ergebnisse während dieser Zeit beständig. Einen Überblick über den gesamten Prozess der empirischen Studie inklusive der zeitlichen Aufwendung sowie der Forschungsfragen bietet die nachfolgende Abbildung 28. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass in allen Phasen der Arbeit die Erkenntnisse der Wissenschaft sowie der Unterrichtspraxis berücksichtigt wurden.

Während innerhalb der ersten Phase das Forschungsdesiderat – eine Evaluationsmöglichkeit von kreativen Sprachprodukten im Englischunterricht – sich durch Sichtung der Literatur und nach Absprachen mit der Praxis ergab, wurde das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit weiter präzisiert und auf die fremdsprachlichen Schreibkompetenzen innerhalb der Primarstufe ausgerichtet. Dadurch ergaben sich neben der Hauptforschungsfrage die untergeordneten Forschungsfragen, siehe Abbildung 28, die es mittels der zu entwickelnden Intervention innerhalb des DBR-Ansatzes zu beantworten galt. Eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ermöglichte den Entwurf einer eigens für den Englischunterricht entwickelten Definition für das kreative Produkt, welche allerdings eine Synthese von bestehenden Definitionen der Bezugswissenschaften gemeinsam mit den Besonderheiten der Englischdidaktik darstellt. Jene Definition konnte daraufhin operationalisiert werden, um eine Evaluationsmatrix zu erschaffen. Diese wurde mehrfach überarbeitet, wobei ein sowohl interner als auch externer Vergleich mit bestehenden Evaluationsmöglichkeiten und ein Expertenrating theoretische und praktische Unstimmigkeiten verhinderte sowie gleichzeitig die Zugehörigkeit der Evaluationsindikatoren mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Kreativität im Englischunterricht sicherstellte.

Schlussendlich ergab sich somit eine Evaluationsmatrix mit individuellen Evaluationsindikatoren, die den entsprechenden Kernkriterien von Kreativität im Englischunterricht zugeordnet werden können. Innerhalb der dritten Phase wurde jene Evaluationsmatrix in eine digitale Anwendung umgewandelt, um die Praktikabilität für die Zielgruppe der Lehrkräfte zu erhöhen. Zusätzlich erfolgte in diesem Schritt die Einführung einer Gewichtung der einzelnen Evaluationsindikatoren in Anlehnung an den vorherigen Ergebnissen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Im Rahmen der letzten Phase fand die Erprobung der Evaluationsmatrix statt. Mittels einer Usability-Studie konnten zu Beginn qualitative Daten erhoben werden, die Aufschluss über die Funktionalität des Testsettings, die Verständlichkeit des Evaluationsprozesses sowie die Benutzerfreundlichkeit der digitalen Anwendung gaben. Erst daraufhin kam es zu einer ausführlichen Evaluationsstudie, die mittels quantitativer Daten Erkenntnisse bezüglich der Objektivität der Evaluationsmatrix erzeugte.



Abbildung 28: Detaillierter Überblick des gesamten Forschungsprozesses

Die Synthese und Auswertung beider Datensätze ermöglichten einerseits weitere Überarbeitungen der Evaluationsmatrix sowie der digitalen Anwendung und andererseits eine weiterführende Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit. Weitere Testphasen erschienen im Rahmen des Projekts nicht als zweckdienlich, da weiterführende Ergebnisse im Rahmen einer zusätzlichen Testphase nur bedingt erwartet werden konnten. Anstatt dessen scheint es an dieser Stelle als aussichtsreich weiterführende Erprobungen der Evaluationsmatrix in Kombination mit anderweitigen Sprachprodukten sowie größeren Probandenzahlen durchzuführen. Jene Ergebnisse dienen somit letztlich als Diskussionsgrundlage und Orientierung sowohl für die Weiterentwicklung theoretischer Erkenntnisse als auch für Handlungsempfehlungen in der Unterrichtspraxis.

Eine kritische Reflexion der gesamten Forschung fokussiert zwei grundlegende Aspekte. Einerseits ist die Wahl des DBR-Ansatzes und andererseits das äußerst explorative und gleichzeitig spezifische Vorgehen der Arbeit, insbesondere in Hinsicht auf die Methodik, kritisch zu betrachten. Jene Thematiken werden nachfolgend näher behandelt.

Hinsichtlich der Orientierung am DBR-Ansatz muss in Betracht gezogen werden, dass jener Forschungsansatz aufgrund seiner engen Verzahnung von Wissenschaft und Praxis im Vergleich zu Laborsettings das Zusammenspiel aller realen Variablen berücksichtigt (vgl. Reinmann, 2005). Dies hat zur Folge, dass eine Vielzahl an Störvariablen in die Analyse miteinbezogen werden muss. Zudem kann der DBR-Ansatz aufgrund seines komplexen Testsettings nicht gänzlich anhand der klassischen Gütekriterien – Objektivität, Reliabilität und Validität – bemessen werden. Diesem Zweifel hinsichtlich der Glaubwürdigkeit kann jedoch mittels einer möglichst hohen Transparenz der systematischen Vorgehensweise gemeinsam mit einer Ausdifferenzierung des Forschungsprozesses durch weitere empirische Methoden entgegengewirkt werden (vgl. Herrington et al., 2007). Zusätzlich konnten Fischer et al. (2003) aufzeigen, dass der DBR-Ansatz dennoch den wissenschaftlichen Prinzipien entspricht. Darüber hinaus kann die aktive Rolle der Forschenden an sowohl den Analyse- als auch Designprozessen kritisch betrachtet werden, da es dabei zu einer Voreingenommenheit der Forschenden (*researcher's bias*) und einer damit einhergehenden Verzerrung der Ergebnisse kommen kann. Allerdings lässt sich dieser Aspekt innerhalb der vorliegenden Arbeit durch das Einbeziehen von Expertenmeinungen und das Erproben der Evaluationsmatrix durch unabhängige Probanden entkräften. Als weiterer Kritikpunkt, der sich durch Einsatz des DBR-Ansatzes ergibt, ist der sowohl narrative als auch kontext- und fachspezifische Charakter des Forschungsansatzes zu nennen. Da im Rahmen der Arbeit lediglich eine Intervention innerhalb eines bestimmten Kontexts und eines individuellen Fachgebiets erprobt wurde, fehlt der Vergleich mit weiteren Interventionsmöglichkeiten und Bereichen. Hierbei ist anzuführen, dass zum einen nach aktuellem Forschungsstand kein weiteres Evaluationstool für jenen spezifischen Anwendungszweck verfügbar ist und die Arbeit zum anderen keinen Anspruch auf die Allgemeingültigkeit der Ergebnisse erhebt. Vielmehr dienen die Erkenntnisse als Anhaltspunkt für

künftige Forschungsvorhaben und als Handlungsempfehlungen für die Praxis. Schließlich kann der Mangel an allgemeingültigen Standards hinsichtlich des DBR-Ansatzes und dessen methodische Flexibilität selbst während des Forschungsprozesses eine Limitation darstellen. Eben jene Flexibilität ermöglicht jedoch gleichzeitig die individuelle Ausrichtung des Projekts auf den entsprechenden fachlichen Kontext und führt dadurch zu einer umso individuelleren Betrachtung des Desiderats. Ferner ergeben sich aus eben jenen zuvor genannten Limitationen des DBR-Ansatzes Chancen, die hierbei berücksichtigt werden. Dazu zählt vordergründig das iterative Vorgehen und die ständige Anpassung der zu entwickelnden Intervention innerhalb realer Testsettings. Dadurch können Unstimmigkeiten bereits in frühen Phasen des Forschungsprozesses beseitigt werden. Im Hinblick auf die Arbeit zeigt sich dies deutlich am Beispiel der Usability-Studie, die vor der ausführlichen Evaluationsstudie besonders hilfreich war, um potentiellen Schwierigkeiten hinsichtlich der technischen Durchführung aber auch bezüglich der theoretischen Inhalte mittels einer Erprobung durch Probanden mit Lehrererfahrung entgegenzuwirken. Gleiches gilt für das Einbeziehen von Wissenschaft und Praxis, welches im Rahmen des DBR-Ansatzes dazu beitragen soll Verbesserungen für beide Bereiche zu entwickeln. Insbesondere für die vorliegende Arbeit zählt dies zu den Chancen, da beide Bereiche – Wissenschaft wie Unterrichtspraxis – von den Ergebnissen profitieren.

Bezüglich des zweiten Aspekts – dem explorativen und gleichzeitig selektiven Vorgehen – ist als Limitation anzumerken, dass sich der Entwurf einer Definition von Kreativität für die Englischdidaktik lediglich auf das kreative Produkt bezieht und innerhalb der vorliegenden Arbeit selbst entstanden ist. Hinzukommt, dass die entwickelte Evaluationsmatrix sowie alle weiteren Erkenntnisse dieser Arbeit auf jener neu entworfenen Definition fußen. Im Gegensatz dazu muss angemerkt werden, dass das kreative Produkt innerhalb der Kreativitätsforschung häufig für die Entwicklung von allgemeingültigen Kriterien verwendet wird (vgl. McPherson, 1975; Simonton, 2012), und, dass die entworfene Definition eine Synthese von bestehenden Definitionen der Bezugswissenschaften unter Berücksichtigung der Eigenheiten der Didaktik des Englischen darstellt. Darüber hinaus macht der Mangel einer allgemeingültigen Definition von Kreativität für das Fachgebiet der Englischdidaktik eine solch explorative Vorgehensweise erforderlich. Ferner erheben, wie bereits erwähnt, die Ergebnisse – und somit auch die Definition sowie die Evaluationsmatrix – keinen Anspruch auf die gänzliche Erfüllung der wissenschaftlichen Gütekriterien, sondern dienen als Diskussionsgrundlage für weitere Arbeiten. Der explorative Ansatz erhebt deshalb ebenfalls keinen Anspruch auf die Allgemeingültigkeit seiner Aussagen, sondern bezieht sich stattdessen auf den spezifischen Bereich des kreativen Schreibprodukts im Englischunterricht der Primarstufe. Allerdings birgt ein solch explorativer Ansatz gleichsam weitere Limitationen, die von methodischer Flexibilität, beispielsweise in Form eigener Einstufungen der Übereinstimmungskategorien hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung, über geringe Stichprobenzahlen bis hin zu Schwierigkeiten bei der Entwicklung von Evaluationsindikatoren reichen. Dies

lässt sich erneut darauf zurückführen, dass auf keine fachspezifischen Vorlagen zurückgegriffen werden konnte. Ebenso betrifft diese explorative Vorgehensweise die Wahl der Sprachprodukte, die aufgrund ihrer Simplizität wenig aussagekräftig erscheinen und sich in Kombination mit einigen Evaluationsindikatoren als schwierig herausstellten. Hinzu kommen Schwierigkeiten bezüglich der Auswertung der Inter-Rater-Reliabilität. Wie bereits Wirtz & Caspar (2002) anmerken, können Inkongruenzen zwischen den Urteilen von Juroren unterschiedliche Gründe besitzen. Mögliche Erklärungsansätze dafür sind zum Beispiel ein mangelndes Verständnis der Evaluationsindikatoren, die komplexe Natur eines Evaluationsgegenstands oder das unterschiedliche Vorwissen der Probanden. Während ersteres im Rahmen der Testungsphase der vorliegenden Arbeit überprüft wird, wurde dem zweiten Aspekt dadurch entgegengewirkt, dass Kreativität in seine einzelnen Bestandteile zerlegt und somit für die Beurteilenden zugänglich gemacht wurde. Die Problematik des unterschiedlichen Vorwissens wurde durch eine explizite Auswahl und einer nachfolgenden Homogenisierung der Probanden eingeschränkt. (Wirtz & Caspar, 2002)

Demgegenüber zeichnete sich das explorative und gleichsam spezifische Vorgehen jedoch auch als ertragreich hinsichtlich einer äußerst individuellen und präzisen Ergebnislage aus und ermöglichte die Entwicklung innovativer und praxisnaher Lösungen. Eine weitere Chance, die sich durch das individuelle Vorgehen ergab, betrifft die Probandenauswahl. Durch die vielfachen Einschränkungen auf Lehrkräfte, das Fach Englisch und die Erfahrung mit der sprachlichen Niveaustufe der Sprachprodukte konnte die Probandengruppe homogenisiert werden, die sich dennoch hinsichtlich ihrer weiteren Merkmale unterschied und somit ein aussagekräftiges und gleichsam differenziertes Ergebnisbild darbot (vgl. Herrington et al., 2007).

Abschließend lässt sich mit Blick auf die gesamte Forschung festhalten, dass die Ergebnisse dieser Arbeit aufgrund der spezifischen Thematik, des verwendeten Forschungsansatzes sowie dem damit einhergehenden explorativen Vorgehen erste Erkenntnisse und Einblick in das Forschungsfeld der Evaluation von kreativen Schreibprodukten im Bereich des Englischunterrichts der Primarstufe liefern. Die Möglichkeiten, die sich daraus für zukünftige Forschungsarbeiten darbieten, werden in Kapitel 8 dieser Arbeit thematisiert. Nachfolgend soll jedoch in Kapitel 4 zuerst auf die Ergebnislage der vorliegenden Arbeit eingegangen werden.

4. Darstellung der Befunde

Im folgenden Teil werden die Befunde des Forschungsprojekts in chronologischer Reihenfolge dargestellt, was sich am Vorgehen des zugehörigen *Design-Based-Research* Ansatzes orientiert. Der Aufbau des Kapitels nimmt dabei Bezug auf die Forschungsfragen der Arbeit, welche in den individuellen Teilbereichen bearbeitet wurden. Zunächst wird basierend auf den Ergebnissen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Entwurf einer Definition für kreative Produkte im Bereich des Englischunterrichts vorgestellt (Kapitel 4.1 und 4.2), bevor die daraus resultierende Evaluationsmatrix und deren digitale Umsetzung beschrieben und begründet werden kann (Kapitel 4.3). Anschließend werden die Befunde zur Erprobung der Evaluationsmatrix dargestellt (Kapitel 4.4). Dieser Ergebnisbereich lässt sich in die Resultate der Usability-Studie und der ausführlichen Evaluationsstudie unterteilen und dient vorwiegend der Überprüfung der Inter-Rater-Reliabilität und somit der Objektivität des Evaluationstools. Zusätzlich kann ebenfalls Einsicht in die Evaluation von kreativen Schriftsprachprodukten, basierend auf den Einschätzungen der Probanden, gegeben werden. Ein Resümee aller Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bildet den Abschluss dieses Teils (Kapitel 4.5) und bietet somit einen Querschnitt der Hauptbefunde, welcher in den nachfolgenden Kapiteln dieser Arbeit mit der Theorie in Verbindung gesetzt wird (Kapitel 5) und für die Weiterentwicklung theoretischer Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis (Kapitel 6) verwendet werden kann.

4.1 Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Nach der Untersuchung der wissenschaftlichen Arbeiten und deren enthaltenen Definitionen von Kreativität zeigen die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse eine Vielzahl an unterschiedlichen Einzelelementen von Kreativität auf. Diese ergaben sich aufgrund der Kodierung der expliziten Wortlaute, weshalb diese in englischer Sprache formuliert sind. Insgesamt konnten 74 Elemente als Kriterien von Kreativität festgehalten werden. Während allerdings einige Kriterien mehrfach genannt wurden, kamen andere nur in Einzelfällen vor. Zur besseren Übersichtlichkeit zeigt Abbildung 29 an dieser Stelle die absoluten Trefferzahlen für die Kodierungselemente ab einer Trefferzahl von fünf. Eine detaillierte Übersicht aller Kodierungselemente und ihren entsprechenden Trefferzahlen befindet sich im Anhang.

Mittels Abbildung 29 wird deutlich, dass die individuellen Bestandteile von Kreativität unterschiedlich häufig in den entsprechenden Definitionen dokumentiert werden konnten. So zeigt sich beispielsweise, dass die sieben Kodierungselemente UNEXPECTED, UNSUALNESS, MEETING TASK CONSTRAINTS, ELABORATE, EFFECTIVENESS, PROBLEM SOLVING und COMBINING IDEAS jeweils eine Trefferanzahl zwischen 5-9 aufweisen, während die Kodierungselemente SURPRISING, VALUE und APPROPRIATE Trefferzahlen von über

10 besitzen. Vergleichsweise hohe Trefferzahlen ergaben sich für die drei Kodierungselemente USEFULNESS (32), ORIGINALITY (37) und NOVELTY (48).

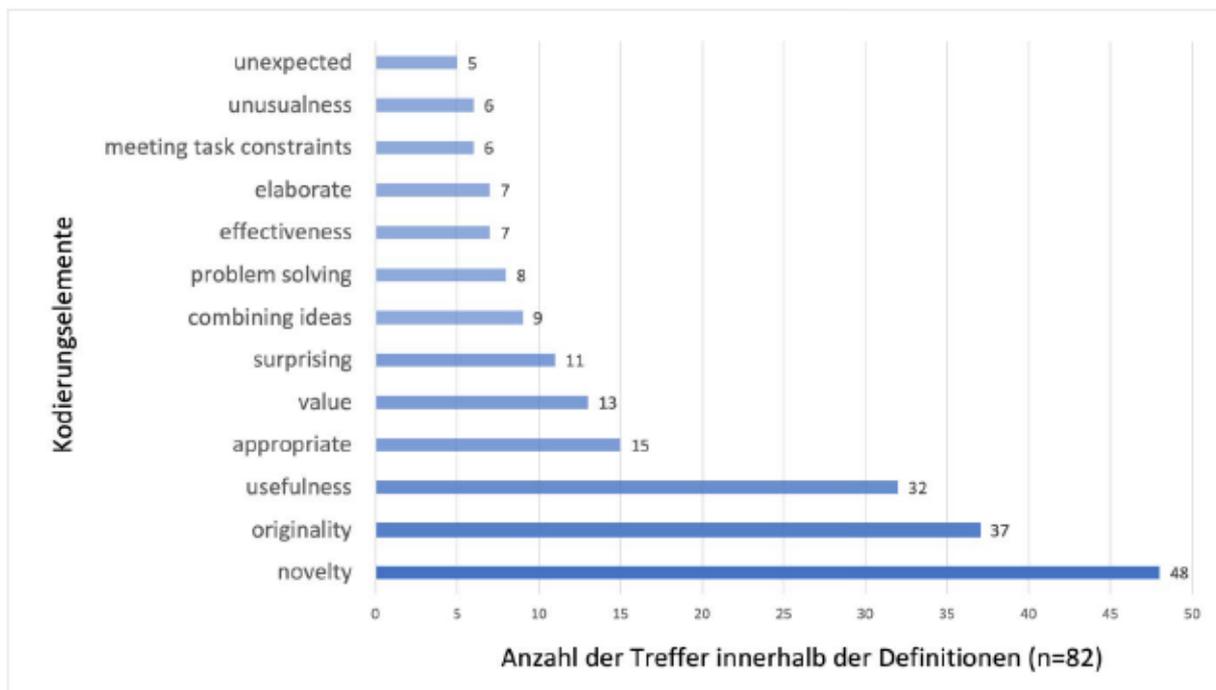


Abbildung 29: Trefferzahlen der Kodierungen mit einer Trefferanzahl \geq fünf

Die gesamte Anzahl der 74 unterschiedlichen Elemente von Kreativität, welche die hier aufgelisteten 13 übersteigt, weist auf die Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen von Kreativität hin und macht die Vielfältigkeit dieser deutlich. Anhand der Trefferzahlen zeigt sich zudem, dass die drei Hauptkriterien – NEU, WERTVOLL und PASSEND⁶ (siehe Kapitel 2.1.1.2) – sich auch in den Ergebnissen dieser Analyse wiederfinden und mitunter zu den häufigsten Kriterien der Untersuchung gehören. So erzielten die entsprechenden Kodierungselemente Neuartigkeit (NOVELTY), Angemessenheit (APPROPRIATE) und Wert (VALUABLE) jeweils 48, 15 und 13 Treffer.

Darüber hinaus erscheint auffällig, dass sich alle anderen Kriterien aufgrund ihrer Bedeutungsüberschneidungen zusammenfassen, beziehungsweise den drei Hauptkriterien unterordnen ließen. Deshalb wurden keine weiteren Definitionen in die Untersuchung einbezogen, da die theoretische Sättigung aufgrund dieser Zuordnung zu den drei Hauptkriterien erfolgt war.

Dies zeigt sich beispielsweise anhand des Kriteriums NEU, welches das Verbinden bestehender Elemente oder Ideen umfasst, um etwas neuartiges zu erzeugen. Oftmals löst dies Emotionen wie Überraschung aus. Somit können diesem Hauptkriterium Kodierungselemente wie NEW, UNPREDICTABLE, ORIGINALITY, NONOBVIOUS, INFREQUENT, COMBINING IDEAS, UNIQUE, SURPRISING, NONCONFORM oder INNOVATIVE

⁶ Ab diesem Punkt werden die drei Kernkriterien von Kreativität zur besseren Veranschaulichung bewusst in Kapitälchen hervorgehoben.

zugeordnet werden. Insgesamt ergaben sich für das Hauptkriterium NEU dadurch 147 Treffer, siehe Abbildung 30.

Unter dem Kriterium WERTVOLL sind hingegen zweierlei Aspekte vereint. Einerseits umfasst der Begriff die Komponente der Nützlichkeit, da etwas aufgrund seiner Zweckmäßigkeit einen Wert erlangt, und andererseits die Komponente der Kostbarkeit, welche sich zum Beispiel durch die Investition von Arbeit und Mühe ergibt. Dadurch lassen sich unter dem Begriff WERTVOLL Kodierungselemente wie USEFUL, GOAL-ORIENTED oder BENEFICIAL TO SOCIETY oder jene wie IMAGINATIVE, WELL THOUGHT OUT, AESTHETIC oder ELABORATE zusammenfassen. Insgesamt konnten, wie in Abbildung 30 dargestellt, 110 Treffer für dieses zweite Kriterium von Kreativität festgestellt werden.

Das dritte Kriterium PASSEND zeichnet sich durch seine Eignung für einen bestimmten Kontext aus. Daher lassen sich, insbesondere für den Kontext der Englischdidaktik, welcher zum Ziel hat, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit zu fördern, folgende Kodierungselemente in diese Kategorie einordnen: UNDERSTANDABLE, LOGICAL, RELEVANT oder REALISTIC. Für dieses Kriterium konnten 44 Treffer nachgewiesen werden. Eine Übersicht der Trefferzahlen für alle drei Kriterien ist in Abbildung 30 dargestellt.

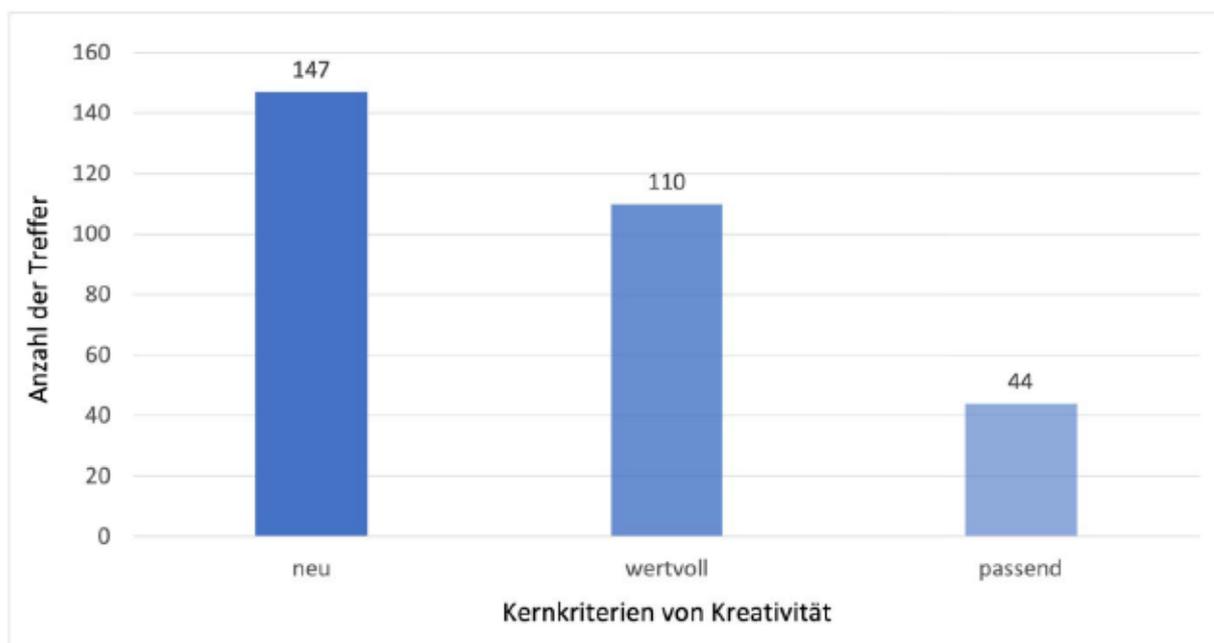


Abbildung 30: Trefferzahlen der Kernkriterien von Kreativität

Anhand der Zuordnung der einzelnen Kodierungselemente in die drei Hauptkategorien – NEU, WERTVOLL und PASSEND – und in Kombination mit deren Trefferzahlen, scheinen die Ergebnisse der hier vorliegenden Analyse den allgemeinen Forschungsstand (siehe Kapitel 2.1.1.2) hinsichtlich einer Einteilung in die drei Hauptkriterien von Kreativität grundsätzlich zu bestätigen. Eine komplette Aufteilung der Kodierungselemente in die drei Hauptkriterien befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Es sei an dieser Stelle jedoch festzuhalten, dass die Analyse keinesfalls alle Definitionen von Kreativität

umfasst und somit kein allumfassendes Urteil zulässt. Dennoch weisen die Ergebnisse der Untersuchung darauf hin, dass trotz der Vielzahl an unterschiedlichen Elementen und Bezeichnungen der einzelnen Definitionen, oftmals – auf Bedeutungsebene – die gleichen Kriterien gemeint sind, welche sich wiederum in die Dreiteilung der Hauptkriterien – NEU, WERTVOLL und PASSEND – einordnen lassen.

Überdies lässt sich anhand der Einteilung der einzelnen Elemente in die drei Hauptkriterien eine mögliche Gewichtung der einzelnen Elemente von Kreativität für die hier untersuchten Definitionen erkennen. Aufgrund des Erreichens der theoretischen Sättigung innerhalb der Analyse ist, wie zuvor erwähnt, davon auszugehen, dass eine Zuordnung einzelner Elemente grundsätzlich ähnlich aussehen könnte, wenngleich für ein allgemeingültiges Ergebnis weitere Analysen nötig sind. Jene Gewichtung ergibt sich innerhalb dieser Untersuchung anhand der summativen Häufigkeit der Trefferzahlen aller Kodierungselemente des jeweiligen Hauptkriteriums. Wie bereits erwähnt, ergeben sich für das Kriterium NEU (NOVELTY) 147 Treffer, für WERTVOLL (VALUABLE) 110 Treffer und für PASSEND (APPROPRIATE) 44 Treffer. Daraus folgt, dass Kreativität sich in die drei Komponenten NEU, WERTVOLL und PASSEND zu jeweils 48,8%, 36,6% und 14,6% zerlegen lässt und dadurch die beiden Kriterien NEU und WERTVOLL den Großteil der Kreativität im Vergleich zu PASSEND ausmachen. Dies ähnelt den Erkenntnissen des aktuellen Forschungsstands, wie beispielsweise anhand des Kreativitätsmodells von Smith & Smith (2017b) verdeutlicht (siehe Kapitel 2.1.1.1). Dabei unterteilen die Autoren Kreativität ebenfalls in die beiden Bestandteile Neuartigkeit und Nützlichkeit, wobei sie unter dem Kriterium Nützlichkeit die beiden soeben genannten Kriterien dieser Arbeit – WERTVOLL und PASSEND – zusammenfassen. Interessant ist vor allem, dass die Autoren das Kriterium Neuartigkeit doppelt so stark wie das Kriterium Nützlichkeit gewichten, da sie diesem eine besondere Relevanz hinsichtlich des ganzheitlichen Verständnisses von Kreativität beimessen. Die Bedeutsamkeit dieses Kriteriums zeigt sich wiederum in den Ergebnissen der hier vorliegenden Untersuchung, bei der Kreativität auch beinahe zu 50% aus jenem Kriterium besteht.

Abschließend lässt sich als vordergründiges Ergebnis dieser inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der bestehenden Kreativitätsdefinitionen festhalten, dass es zwar eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen von Kreativität gibt, welche sich anhand ihrer unterschiedlichen Einzelelemente unterscheiden, aber sich deren Bedeutungen überschneiden. Dies führt letztlich zu einer möglichen Dreiteilung von Kreativität, welches sich aus drei, wenngleich nicht ganz gleichwertigen, Kriterien zusammensetzt, siehe Abbildung 31.

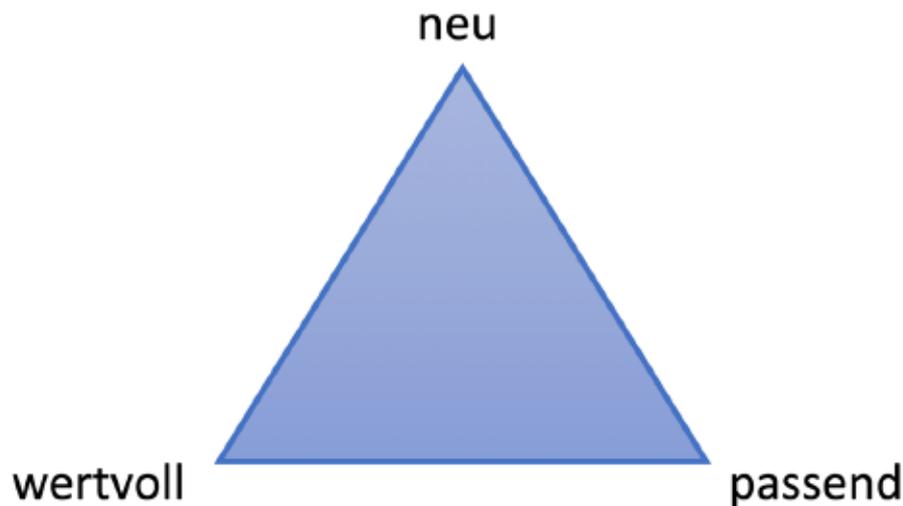


Abbildung 31: Hauptkriterien von Kreativität

4.2 Kreativitätsdefinition für Sprachprodukte im Englischunterricht

Mit Hilfe der Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse sowie der bestehenden Erkenntnisse der Forschungsbereiche kann nun für den speziellen Kontext des Englischunterrichts eine Definition für kreative Schriftsprachprodukte formuliert werden. Die Notwendigkeit einer solchen Formulierung für dieses Fachgebiet ergibt sich anhand der Relevanz von Kreativität für den Englischunterricht sowie dem damit im Widerspruch stehenden Aspekt, dass es bis dato innerhalb der Praxis des Englischunterrichts, des Forschungsbereichs der Englischdidaktik und der Kreativitätsforschung nur bedingt allgemeingültige Definitionen gibt (siehe Kapitel 2.3.4). Diese Problematik wird als Kriterienthematik beschrieben, die wiederum weitere Herausforderungen mit sich bringt, wie beispielsweise die Transfer- und Bewertungsthematik oder die Förderungsthematik (siehe Kapitel 2.1.1). Ohne eine konkrete Definition, so zeigt sich, ist es nur schwerlich möglich, das Phänomen Kreativität zu evaluieren und dadurch förderbar zu gestalten.

Wie ebenfalls bereits im Theorieteil dieser Arbeit aufgezeigt werden konnte, liegt dieser Kriterienthematik zugrunde, dass der Begriff Kreativität eine Vielzahl an unterschiedlichen Bereichen umfasst. Wie die Fachliteratur (siehe Kapitel 2.1.1.3) beschreibt, kann nicht nur eine Person beziehungsweise ihre Persönlichkeit kreativ sein, sondern ebenso der kognitive Prozess, das Umfeld, in dem eine Person agiert, sowie das Endprodukt selbst, welches innerhalb eines solchen Umfelds durch eine solche Person mittels eines solchen Prozesses entsteht. Selbstverständlich unterscheiden sich die Definitionen der unterschiedlichen Bereiche durchaus, in dem was sie als Kreativität titulieren, da sie schließlich unterschiedliche Bereiche von Kreativität behandeln.

Aufgrund der vier Bereiche – Person, Produkt, Prozess oder Umfeld – und deren Unterschieden scheint es allerdings kaum möglich, eine allgemeingültige Definition für den Begriff Kreativität zu formulieren, da er zu viele diverse Aspekte in sich vereint. Jene Diversität zeigt sich allein anhand der Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und den vielzähligen Kriterien, die in den untersuchten Definitionen für kreative Produkte aufzufinden sind. Daran wird jedoch erneut deutlich, inwiefern eine bereichsspezifische Definition, aber dennoch allgemein anwendbare Definition, essentiell ist, um für Klarheit hinsichtlich der Kreativitätsforschung und vor allem der Evaluation der einzelnen Bereiche zu sorgen.

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich deshalb auf die Definition eines kreativen Produktes und nicht auf die Person, den Prozess oder das Umfeld. Dies liegt daran, dass die Evaluation von Produkten für die Unterrichtspraxis, wie zuvor erwähnt (siehe Kapitel 2.3), unumgänglich ist. Gleichwohl, ob explizit oder implizit, werden Produkte im schulischen als auch im späteren beruflichen Umfeld dauerhaft evaluiert. Insbesondere im Unterrichtsalltag ist eine Lehrkraft damit beschäftigt, die Arbeiten der Lernenden – deren Produkte – zu evaluieren. Beispiele dafür sind Klassenarbeiten, mündliche Beiträge wie Referate oder schriftliche Hausaufgaben, um nur eine Auswahl zu nennen. Darüber hinaus kann die Evaluation von Produkten nicht nur für rein summatives, sondern ebenso für formatives Feedback verwendet werden, um den Lernprozess zu unterstützen und zu befördern. Eine Evaluation von Produkten gibt innerhalb dessen Aufschluss über den aktuellen Wissens- und Leistungsstand der Lernenden und somit ebenfalls über Entwicklungspotential. Gerade hinsichtlich des kreativen Prozesses scheint es essentiell, kreative Produkte während des Schaffensprozesses beständig zu evaluieren, um den Lernenden praktikable Hilfestellungen zur Weiterentwicklung ihrer Ideen geben zu können.

Außerdem liegt der Vorteil einer Definition des kreativen Produkts, wie bereits erläutert (siehe Kapitel 2.3), darin, dass das Produkt vorrangig in Form eindimensionaler Objekte und Ideen dargestellt wird. Ein solches Objekt lässt sich wiederum leichter in Operatoren verwandeln als beispielsweise die vielen Facetten einer kreativen Persönlichkeit. Ferner spiegelt das kreative Produkt aber auch das Endergebnis einer kreativen Leistung wider, weshalb durch die Evaluation des kreativen Produkts indirekt Rückschlüsse auf die anderen Bereiche der Kreativität ermöglicht werden. Eine Definition des kreativen Produkts erscheint somit durch die Möglichkeit der Operationalisierung – im Gegensatz zur Anwendung von Persönlichkeitsskalen oder Ähnliches – hinsichtlich seiner Praktikabilität für den Unterrichtskontext als sinnvoll.

Zudem ist anhand der Forschungslage ersichtlich geworden, dass Kreativität je nach Fachgebiet Unterschiedliches beschreibt (siehe Kapitel 2.1.1.3). Somit lässt sich beispielsweise erklären, weshalb ein kreatives Produkt in der Kunst anderen Kriterien unterliegt als jenes in der Physik. Während in der Kunst Normen und Regeln gebrochen und überschritten werden müssen und dadurch

das Kriterium NEU eine höhere Wertigkeit als beispielsweise das Kriterium PASSEND erhalten könnte, scheint es für die Entwicklung physikalischer Lösungen durchaus entscheidend, nicht nur neue Ideen, sondern vor allem für die entsprechenden Problemstellungen passende sowie wertvolle Ideen zu entwickeln. Anhand der jeweiligen Messmethoden zeigt sich, dass diese nicht nur für einen bestimmten Bereich der Kreativität entwickelt wurden, sondern ebenfalls für ein spezielles Fachgebiet. Dies lässt sich daran verdeutlichen, dass einige Kreativitätstests aus dem Bereich der Psychologie – wie zum Beispiel der *Alternative Uses Task* von Guilford (1967b) – zwar im Bereich des Bildungskontextes angewandt werden können, aber dort äußerst zeitaufwendig und wenig praktikabel sind, weshalb sie kaum Anwendung finden. Hierbei würde es sich lohnen eigens für den Unterrichtskontext entwickelte Messmethoden zu erzeugen, die an die jeweiligen Rahmenbedingungen des Fachs angepasst sind. Anhand dieser zwei Aspekte – unterschiedliche Kriterien (und deren Operationalisierung) sowie unterschiedliche Messmethoden – zeigt sich, inwiefern eine fachspezifische Definition des umfassenden Begriffs Kreativität von Nöten ist.

Das entsprechende Fachgebiet ist zwar schnell einzugrenzen, da sich die Arbeit auf das Feld der Englischdidaktik bezieht und dies somit auch für die hier zu entwerfende Definition gilt. Allerdings zeigt sich anhand der Untersuchung jener Fachliteratur und Curricula (siehe Kapitel 2.1.2), dass bisher kaum konkrete Definitionen für dieses Fachgebiet vorliegen, wenngleich der Begriff häufig in der Unterrichtspraxis erwähnt wird. Während einige Arbeiten vage Definitionen verwenden, versuchen wenige Ausnahmen präzise Kreativitätsdefinitionen für den Englischunterricht aufzustellen, aber beziehen diese auf bestimmte Teilbereiche des Faches oder nehmen Bezug auf bestehende Definition anderer Fachgebiete. Zudem gelten diese Definitionen, wie bereits in Kapitel 2.1.2 erwähnt, als Ausnahmen innerhalb des Fachgebiets, weshalb bislang nur bedingt Konsens bezüglich einer allgemeingültigen Definition herrscht.

In der vorliegenden Arbeit wird daher auf Basis der bestehenden Theorie der Kreativitätsforschung, dem Bereich der Englischdidaktik, der aktuellen Erkenntnisse der Neurodidaktik sowie anhand der soeben dargestellten Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse eine eigene Arbeitsdefinition für Kreativität aufgestellt, die fachspezifisch auf die Didaktik des Englischen und bereichsspezifisch auf das kreative Produkt ausgerichtet ist. Basis der Definition bilden die Hauptkriterien, die sich anhand der Fachliteratur (siehe Kapitel 2.1.2) sowie der Ergebnisse der Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 4.1) ergaben. Anschließend wurde die Definition jedoch beständig weiterentwickelt und modifiziert, um einerseits auf die Erkenntnisse der allgemeinen Kreativitätsforschung, sowie andererseits auf die speziellen Aspekte der Englischdidaktik einzugehen. Mittels der Ergebnisse der Inhaltsanalyse wurde der Versuch unternommen, ein möglichst holistisches Bild aller Bestandteile von Kreativität in die Definition zu integrieren, während darüber hinaus durch den kritischen Vergleich

mit der Fachliteratur sowie multiplen Diskussionen mit Fachvertretern der Didaktik des Englischen die Besonderheiten des Fachs ebenfalls in Betracht gezogen wurden.

Die nachfolgende Definition bildet somit das Endprodukt eines kumulativen Prozesses, der eine möglichst ausgewogene Balance zwischen einem holistischen Bild von Kreativität sowie der speziellen Merkmale der Englischdidaktik anstrebt. Dadurch ist eine Definition für kreative Sprachprodukte innerhalb des Englischunterrichts entstanden, die zwar die Kriterien bestehender Kreativitätsdefinitionen vereint, jedoch direkt auf den Bereich des Englischunterrichts Bezug nimmt:

Kreativität im Englischunterricht ist eine Kompetenz, die durch das Experimentieren geprägt ist und als die oberste Stufe des Lernprozesses verstanden werden kann. Sie basiert auf den restlichen Stufen des Lernprozesses – Erinnerung, Verständnis, Anwendung, Analyse und Evaluation – und mündet in der Neukombination von Wissen, was sich in Form eines Ergebnisses des Lernprozesses äußert. Dieses Ergebnis bezeichnet dabei ein kreatives Produkt und weniger die kreative Person, den kreativen Prozess oder das kreative Umfeld, wobei sich diese jeweils auf das Lernergebnis auswirken. Das Produkt zeichnet sich insbesondere dadurch aus, sowohl bekanntes Wissen und (Sprach-)Erfahrungen neu zu kombinieren als auch ein ansprechendes sowie nützliches Sprachprodukt zu erschaffen, welches eine für die Aufgabenstellung passende Lösung darstellt.

Innerhalb der nun verbleibenden Arbeit bezieht sich der Begriff Kreativität ausschließlich auf die Aspekte dieser Definition. Im Rahmen von Kapitel 5.1.1 werden die einzelnen Bestandteile der Definition näher diskutiert.

An dieser Stelle ist allerdings bereits zu erwähnen, dass eine solche Definition, wie zuvor beschrieben, lediglich Aufschluss über die bereichs- und fachspezifische Form der Kreativität im Englischunterricht bieten kann, sowie eine mögliche Perspektive hinsichtlich der Betrachtung von Kreativität aufzeigt. Die Erkenntnisse daraus dürfen deshalb nicht verallgemeinert werden, da diese Definition maßgerecht auf den spezifischen Kontext des kreativen Sprachprodukts im Englischunterricht zugeschnitten wurde. Hinzuzufügen ist, dass die vorliegende Definition zwar eine Synthese der bisherigen Fachliteratur darstellt, aber zur zusätzlichen Absicherung mittels weiterer qualitativer und quantitativer Methoden weiter überprüft wird. Hauptaugenmerk liegt dabei vordergründig auf der Erfüllung der Inter-Rater-Reliabilität, um aufzuzeigen inwiefern Kreativität hinsichtlich des Gütekriteriums der Objektivität innerhalb des Englischunterrichts und basierend auf der soeben dargestellten Definition evaluiert werden kann. Ferner muss angemerkt werden, dass die aufgestellte Definition nicht nur der wissenschaftlichen Recherche eines Forschungsfeldes entspringt, sondern die Ergebnisse mehrerer Forschungsfelder – allen voran der Kreativitäts-, der Neurowissenschafts- sowie der Fremdsprachenerwerbsforschung und Didaktik – vereint.

4.3 Evaluationsmatrix für schriftliche Sprachprodukte im Englischunterricht

Anhand der obigen Definition von kreativen Produkten im Englischunterricht wurde anschließend im Rahmen dieser Arbeit eine Matrix erstellt, um kreative Schriftsprachprodukte im Englischunterricht zu evaluieren. Wie bereits behandelt, ist die Entwicklung eines solchen Evaluationsformats notwendig, um die Kreativität der Lernenden einer Fremdsprache zu fördern, da die Lehrkraft andernfalls kaum eine zielgerichtete Rückmeldung geben kann. Zudem ist auffällig, dass viele der bestehenden Messmethoden für den Unterrichtskontext wenig praktikabel sind, was sich vorwiegend durch ihren hohen Zeitaufwand ergibt (siehe Kapitel 2.3.2). Ergänzend beziehen sich die bestehenden Evaluationsformate nicht auf die speziellen Gegebenheiten des Englischunterrichts und das Erlernen einer Fremdsprache, weshalb auch dies einer der Gründe für die Neuentwicklung eines solchen Formats darstellt.

Die im Folgenden vorgestellte Evaluationsmatrix bezieht sich somit explizit auf den Teilbereich des kreativen Schriftsprachprodukts, auf die Evaluation schulischer Leistungen sowie auf den Englischunterricht. Darüber hinaus stellt die Matrix eine Form der kriterienbasierten Evaluationsform dar. Schließlich beschränkt sich ihre Anwendung und empirische Überprüfung – auf Grund der thematischen Verortung der Arbeit und den unterrichtlichen Freiheiten – auf die Primarstufe.

Wie zuvor erwähnt, basiert die Evaluationsmatrix auf der innerhalb dieser Arbeit eigens formulierten Definition kreativer Sprachprodukte im Englischunterricht. Daher wird die Definition in der Matrix in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt und auf die Evaluation von Schriftsprachprodukten angewendet. Die Evaluationsmatrix unterteilt Kreativität demnach in die drei Hauptkriterien – NEU, WERTVOLL und PASSEND – und operationalisiert diese in weitere Indikatoren, die wiederum diesen drei Kriterien zugeordnet werden können, siehe Abbildung 32. Im Folgenden soll nun näher auf die Ergebnisse des Expertenratings, auf den Aufbau und die Struktur der Matrix sowie die detaillierte Beschreibung der finalen Indikatoren eingegangen werden.

4.3.1 Ergebnisse des Expertenratings

Die primäre Herleitung der Indikatoren erfolgte anhand der vorliegenden Definition von kreativen Sprachprodukten für den Englischunterricht im Abgleich mit bestehenden Evaluationsschemata sowie Erkenntnissen der unterschiedlichen Forschungsbereiche (siehe Kapitel 3.3.2). Zur zusätzlichen Absicherung der Evaluationsmatrix wurde daraufhin ein Expertenrating mit Vertreterinnen der Forschung sowie der Praxis absolviert, dessen Ziel es war, sowohl die Verständlichkeit der Matrix als auch deren Vollständigkeit und Gliederung aus Sicht beider Bereiche zu überprüfen.



Abbildung 32: Aufbau der Evaluationsmatrix

Innerhalb des Ratings zeigte sich, dass die Experten in ihrer Zuordnung der Indikatoren zu den Hauptkriterien von Kreativität entweder (1.) völlig übereinstimmten, (2.) teilweise übereinstimmten oder (3.) sich widersprachen. Trat ein Widerspruch auf, wurden jene Indikatoren einer erneuten Analyse unterzogen und mit den Begründungen der Experten abgeglichen. Insgesamt vier Indikatoren zeigten eine Übereinstimmung aller Experten auf:

- *Die sprachlichen Zielvorgaben der Aufgabe/Frage wurden erfüllt.*
- *Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an.*
- *Die Antwort ist strukturiert, woran man erkennt, dass das Sprachprodukt inhaltlich durchdacht ist.*
- *Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter.*

Daraufhin konnte die Zuordnung dieser Indikatoren zu den entsprechenden Kriterien bestätigt werden. Zusätzlich wurde der Indikator *Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an* aufgrund einer mehrheitlichen Argumentation der Experten neben dem Kriterium WERTVOLL ebenfalls dem Kriterium NEU zugeordnet.

Hinsichtlich neun Indikatoren waren sich nicht alle Experten bei der Zuordnung zu den Hauptkriterien einig, dennoch stimmte die Mehrheit der Experten mit der ursprünglichen Einordnung überein, weshalb diese Indikatoren und ihre Zuordnung bestätigt werden konnten:

- *Der Inhalt der Antwort wird in einem neuen Kontext (im Vgl. zu dem, in dem dieser erlernt wurde) angewendet.*
- *Die Antwort weist inhaltlich unterschiedliche Themen auf.*
- *Die Idee der Antwort überschreitet die Rahmenbedingungen, indem sie Zusatzinformation aufweist.*
- *Der Inhalt der Antwort ist fantasievoll (out of the box, surreal).*
- *Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) in einem anderen Kontext als jener, in dem diese erlernt wurden.*
- *Der Lernende variiert hinsichtlich seiner sprachlichen Mittel (Wortschatz, Satzbau etc.)*
- *Der Lernende verbindet zwei unterschiedliche, voneinander unabhängige Wörter.*
- *Der Lernende verwendet stilistische Mittel.*
- *Die Antwort ist ausführlicher als sie sein muss, selbst wenn sprachliche Fehler gemacht werden.*

Allerdings wurden einige dieser Indikatoren aufgrund der Begründungen der Experten umformuliert und präzisiert. Dazu zählt beispielsweise der Indikator *Die Idee der Antwort überschreitet die Rahmenbedingungen, indem sie Zusatzinformation aufweist*. Die Experten kritisierten hierbei die Bewertung von unnötigem Zusatzwissen. Deshalb wurde dieser Indikator um die Formulierung *Diese unterstützen den Aussagewert der Antwort* ergänzt. Gleiches gilt für den Indikator *Die Antwort ist ausführlicher als sie sein muss, selbst wenn sprachliche Fehler gemacht werden*. Auch hier forderten die Experten eine Präzisierung auf neue und wertvolle Informationen, anstatt von bloßem Aufzählen belangloser Informationen. An dieser Stelle wurde die zusätzliche Beschreibung *und gibt zusätzliche Informationen*

ergänzt. Da sich der Indikator somit aber zu sehr dem Indikator *Die Idee der Antwort überschreitet die Rahmenbedingungen, indem sie Zusatzinformation aufweist* ähnelt, wurde ersteres gänzlich eliminiert.

Sechs Indikatoren zeigten zudem eine Unstimmigkeit zwischen der Expertenmeinung und der ursprünglichen Einordnung zu den Hauptkriterien auf. Dazu zählten:

- *Der Inhalt der Antwort überrascht mich.*
- *Die Antwort kombiniert zwei inhaltlich unterschiedliche Aspekte.*
- *Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab.*
- *Die Antwort ist inhaltlich vollständig.*
- *Die Antwort weist korrekte Orthographie auf.*
- *Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe (rein inhaltlich).*

Nachdem allerdings die Experten bezüglich der Zuordnung mehrheitlich übereinstimmten, wurden jene Indikatoren zusätzlichen Kriterien oder neuen Kriterien zugeordnet. Während beispielsweise der Indikator *Der Inhalt der Antwort überrascht mich* anfangs lediglich dem Kriterium NEU zugeordnet wurde, einigten sich die Experten darauf, ihn ebenfalls dem Kriterium WERTVOLL zuzuordnen, da das Sprachprodukt ihrer Meinung nach durch das Erzeugen der Emotion Überraschung zu einem ansprechenden Sprachprodukt wird. Gleichermaßen veränderte sich die Zuordnung für die beiden Indikatoren *Die Antwort kombiniert zwei inhaltlich unterschiedliche Aspekte*, welcher den Kriterien NEU und WERTVOLL zugeordnet wurde, und *Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe (rein inhaltlich)*, welcher statt WERTVOLL dem Kriterium PASSEND aufgrund der Verbindung zur Aufgabenerfüllung zugeordnet wurde. Darüber hinaus wurde der Indikator *Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab* basierend auf Verständlichkeitsproblemen umformuliert, da einige Experten diesen Indikator mit einer Themaverfehlung gleichsetzten. Die neue Formulierung lautete daraufhin *Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab, ist aber dennoch passend*. Zusätzlich wurden zwei Indikatoren ausgeschlossen. Einerseits überschritt sich der Indikator *Die Antwort ist inhaltlich vollständig* zu stark mit dem Indikator *Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe/Frage wurden erfüllt* und andererseits konnte der Indikator *Die Antwort weist korrekte Orthographie auf* laut Experten keinem der Kriterien zugeordnet werden, sondern gelte stattdessen als eine Grundvoraussetzung für eine verständliche, schriftliche Äußerung in der Fremdsprache. Außerdem zeigt sich mit Blick auf den englischen Lehrplan der Primarstufe, dass die Orthographie dort noch keine Erwähnung findet, weshalb der Indikator im Rahmen des Fokus dieser Arbeit aus der Evaluationsmatrix entnommen werden kann.

Bei insgesamt fünf Indikatoren waren die Experten widersprüchlicher Meinung, was die Zuordnung der Indikatoren betrifft. Wie bereits erwähnt, wurden jene Indikatoren einer weiteren Untersuchung unterzogen und mit den Begründungen der Expertenentscheidungen verglichen. Aufgrund der Unstimmigkeiten werden jene Indikatoren nachfolgend einzeln genannt und diskutiert.

Hierzu zählt zuallererst der Indikator *Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe/Frage wurden erfüllt*. Während die Hälfte der Experten diesen Indikator dem Kriterium PASSEND zuordneten, betrachtete die andere Hälfte diesen Aspekt als Grundvoraussetzung. Da keiner der Experten Einspruch gegen diesen Indikator erhob, wurde beschlossen, diesen Indikator weiterhin als einen der beiden Indikatoren für das Kriterium PASSEND beizubehalten. Im Gegenteil dazu konnten die beiden Indikatoren *Die Antwort weist mehrere inhaltliche Themen auf* und *Der Lernende verwendet unterschiedliche Sprachen* den drei Kriterien nicht eindeutig zugeordnet werden und wurden aufgrund ihrer Dichotomie entfernt. Der Indikator *Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) aus einem sprachlich höheren Niveau* konnte indessen zwei Kriterien, statt zuvor einem, zugeordnet werden und findet sich nun unter dem Kriterium NEU und WERTVOLL. Der letzte Indikator, *Aufgrund der sprachlichen Qualität ist die Antwort verständlich*, zeigte ebenfalls laut Expertenmeinung keine klare Zuordnung auf. Während die Hälfte der Experten dies dem Kriterium WERTVOLL zugeordnet hatten, konnte sich die andere Hälfte auf keines der Kriterien einigen. Da jedoch die sprachliche Verständlichkeit die kommunikative Absicht des Englischunterrichts darstellt, wurde beschlossen, den Indikator im Rahmen des Kriteriums WERTVOLL, basierend auf seiner Zweckmäßigkeit, beizubehalten.

Abschließend zeigt sich das Expertenrating insbesondere dahingehend als wirksam, als dass es eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis darstellte. Durch die Experten aus beiden Bereichen war es möglich, Erkenntnisse beider Seiten zu vereinen. Zusätzlich wurden bestehende Missverständnisse hinsichtlich der Bedeutung einzelner Indikatoren beseitigt und diese umformuliert, ergänzt oder auf Grund von Überschneidungen oder Ungenauigkeit eliminiert. Schließlich konnte die Zahl der Indikatoren somit von 24 auf insgesamt 18 Indikatoren reduziert werden, was sich zusätzlich positiv auf die Benutzerfreundlichkeit der praktischen Umsetzung auswirkt. Rückblickend zeigt sich das Expertenrating an dieser Stelle des Designprozesses als besonders wirksam, da dadurch, bereits vorab der Testung durch Lehrkräfte, Stimmen der Praxis in den Entwurf des Evaluationstools zusätzlich zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen mit eingeflossen sind.

4.3.2 Detaillierte Beschreibung der Evaluationsmatrix und ihrer Indikatoren

Die Form der Evaluationsmatrix für fremdsprachliche Schriftprodukte im Englischunterricht ergibt sich somit aus der Operationalisierung der spezifischen Definition sowie der stetigen Überarbeitung unter Einbezug von bestehenden theoretischen Erkenntnissen, existierenden Evaluationsschemata und Expertenmeinungen aus Wissenschaft und Unterrichtspraxis. Nachfolgend soll nun eine detaillierte Beschreibung der Matrix und ihrer Indikatoren erfolgen, um den Ablauf der Evaluation und die Bedeutung der einzelnen Bestandteile zu erläutern.

Grundsätzlich besteht die Evaluationsmatrix, wie zuvor gesagt, aus 18 Indikatoren, die eine Operationalisierung der wichtigsten Elemente kreativer Sprachprodukte darstellen. Mit Blick auf die hier vorliegende Definition kreativer Sprachprodukte im Englischunterricht lauten diese Elemente wie folgt: *bekanntes Wissen neu kombinieren, ansprechend, nützlich* und *passend für die Aufgabenstellung* (siehe Kapitel 4.2). Daraus wird ersichtlich, inwiefern sich diese Elemente in den drei Hauptkriterien von Kreativität – NEU, WERTVOLL und PASSEND – wiederfinden. Darüber hinaus lassen sich die 18 Indikatoren drei Bereichen zuordnen: *Zielvorgaben der Aufgabe, Inhalt* und *Sprache*. Insbesondere die Bereiche *Inhalt* und *Sprache* erscheinen ebenfalls in bestehenden Evaluationsschemata der Unterrichtspraxis (siehe Kapitel 2.3). Der dritte Bereich *Zielvorgaben der Aufgabe* wurde ergänzt, um die Indikatoren für das Kriterium PASSEND weitestgehend zusammenzufassen.

Wie zuvor erklärt, entstanden die 18 Indikatoren nicht willkürlich, sondern bilden eine Synthese aus Theorie und Praxis. Um dies erneut zu verdeutlichen, werden alle Indikatoren in Form einer Tabelle individuell erläutert. Darin enthalten ist sowohl die Zuordnung zu den entsprechenden Bereichen der Evaluationsmatrix sowie zu den jeweiligen Kriterien der Kreativität als auch eine Erläuterung und Begründung für die Herleitung und Auswahl des Indikators, siehe Tabelle 16.

Tabelle 16: Übersicht und Erläuterung der Evaluationsmatrix

Bereich	Indikator	Kreativitätskriterium	Erläuterung und Begründung
Zielvorgaben der Aufgabe	Die sprachlichen Zielvorgaben der Aufgabe/Frage werden erfüllt.	PASSEND	Diese beiden Indikatoren basieren auf dem Kernkriterium <i>PASSEND</i> und wurden auf die sprachliche sowie inhaltlichen Komponenten, hinsichtlich der Bearbeitung von Aufgaben im Unterrichtskontext, angepasst. Zusätzlich orientieren sie sich an dem Bewertungskriterium (<i>Beachtung geforderter Aufgaben</i>) kreativer Schreibaufgaben nach Holtwisch (1999). Hierbei zeigt sich zudem eine Überschneidung mit dem Kernkriterium <i>WERTVOLL</i> , beziehungsweise dem Subkriterium <i>nützlich</i> , allerdings scheint es sinnig, die Angemessenheit vorab zu prüfen. Sollte dieser Indikator mangelhaft bewertet werden, könnte die Evaluation an dieser Stelle abgebrochen und eine Neubearbeitung der Aufgabe gefordert werden.
	Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe/Frage werden erfüllt.	PASSEND	
Inhalt	Der Inhalt der Antwort überrascht mich.	NEU, WERTVOLL	Dieser Indikator basiert auf dem Kernkriterium <i>NEU</i> , beziehungsweise den Subkriterien <i>überraschend</i> oder <i>originell</i> , da Kreativität häufig in Verbindung mit der daraus entspringenden Reaktion des entsprechenden Publikums in Verbindung gebracht wird. Diese affektive Komponente ergibt sich meist durch die Kombination von Bekanntem hin zu etwas Unbekanntem und erklärt die hier vorliegende <i>ansprechende</i> Komponente, weshalb dieser Indikator ebenso dem Kernkriterium <i>WERTVOLL</i> zugeordnet werden kann. Zusätzlich orientiert sich dieser Indikator an vorherigen Evaluationsschemata zu kreativen Schreibkompetenzen im Deutschunterricht (Böttcher et al., 2009; Nussbaumer, 2000).
	Der Inhalt der Antwort wird in einem neuen Kontext angewendet.	NEU	Dieser Indikator ist auf die Kriterien <i>NEU</i> , <i>anpassungsfähig</i> oder <i>transformierend</i> bezogen. Dabei geht es vordergründig darum, dass Lernende bekannte Inhalte in für sie neuen Kontexten, das heißt in anderen als in denen sie das Wissen erlernt hatten, anwenden. Hat ein Kind beispielsweise innerhalb eines Vortrags gelernt, dass die USA eine Kolonie Großbritanniens war und baut dies in eine Kurzgeschichte über Kolonialismus ein, wendet es das erworbene Inhaltswissen in einem neuen Kontext an. Dies führt zurück zur Bloomschen Taxonomie, da der Lernende sich an Sprachwissen erinnert, es verstanden, analysiert sowie evaluiert hat und nun selbst damit Sprache kreiert. Dieser Indikator ist das inhaltliche Pendant zum sprachlichen Kriterium <i>Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) in einem anderen Kontext als jener, in dem diese erlernt wurden</i> .

Die Antwort kombiniert mehrere inhaltlich unterschiedliche Aspekte.	NEU, WERTVOLL	Dieser Indikator vereint die beiden Kernkriterien NEU und WERTVOLL und basiert zusätzlich auf den Subkriterien <i>ausführlich</i> , <i>gegensätzlich</i> und <i>Synthese</i> . Es geht dabei vor allem darum, bekanntes Wissen mittels assoziativen Denkens zu etwas Neuem zu kombinieren. Deshalb ist dieser Indikator ebenfalls mit der Annahme verbunden, dass sich kreative Ideen durch Gedankenreichtum in Form von vielen (<i>fluency</i>), unterschiedlichen (<i>flexibility</i>) Einfällen auszeichnen (Böttger & Sambanis, 2021; Claxton et al., 2005). Dies führt auch Holtwisch (1999) in seinen Bewertungskriterien kreativer Schreibaufgaben an. Wichtig ist hier außerdem, dass eine solche Kombination in den meisten Fällen von Detailwissen zeugt, da Basiswissen hierfür nur selten ausreicht. Zudem muss eine solche Kombination erneut nicht allgemein neu sein, sondern lediglich für den Lernenden selbst.
Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab, ist aber dennoch passend.	NEU	Dieser Indikator basiert auf dem Kernkriterium NEU und geht speziell auf die Subkriterium <i>einzigartig</i> und <i>originell</i> ein. Zusätzlich wird der Indikator durch ein Bewertungskriterium kreativer Schreibaufgaben nach Holtwisch (1999) gestützt, in dem er den Vergleich der Schülerideen fordert, um originelle Ideen zu erkennen.
Die Idee der Antwort überschreitet die Rahmenbedingungen, indem sie Zusatzinformation aufweist. Diese unterstützen den Aussagewert der Antwort.	WERTVOLL	Dieser Indikator geht auf das Kernkriterium WERTVOLL zurück und basiert auf den Subkriterien <i>ausführlich</i> , <i>komplex</i> oder <i>detailliert</i> . Zudem orientiert er sich einerseits an dem Bewertungskriterium <i>Gedankenreichtum</i> von Holtwisch (1999) und andererseits an dem Bewertungskriterium <i>inhaltlich umfangreich</i> der BIG-Studie (BIG-Kreis, 2015), die Schreibkompetenzen der Primarstufe untersucht hatte.
Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an.	NEU, WERTVOLL	Dieser Indikator vereint die beiden Kernkriterien NEU und WERTVOLL und geht speziell auf die Subkriterien <i>nützlich</i> , <i>effektiv</i> , <i>transformierend</i> und <i>zielgerichtet</i> ein. Dabei geht es vordergründig darum, ein zweckmäßiges Sprachprodukt zu generieren, welches einem fachlichen Ziel dient und zu weiteren Handlungen, selbst wenn diese nur kognitiver Art sind, führt. Da ein solches Produkt in der Regel neue Gedanken beinhaltet, kann es beiden Kriterien zugeordnet werden.
Der Inhalt der Antwort ist fantasievoll (<i>out of the box</i> , <i>surreal</i>).	WERTVOLL	Dieser Indikator ist auf das Kernkriterium WERTVOLL zurückzuführen und bezieht sich zudem auf die Subkriterien <i>fantasievoll</i> , <i>durchdacht</i> und <i>clever</i> . Allerdings muss ein Sprachprodukt nicht zwingend surreal sein und gleichzeitig eine Idee beinhalten, die über den gewohnten Tellerrand hinaus geht. Zudem lässt sich dieser Indikator durch das Bewertungskriterium <i>originelle Gedankengänge</i> von Holtwisch (1999) begründen, da dieser dabei ebenfalls auf die Qualität eines kreativen Sprachprodukts eingeht.

4. Darstellung der Befunde

	Die Antwort ist strukturiert, woran man erkennt, dass das Sprachprodukt inhaltlich durchdacht ist.	WERTVOLL	Dieser Indikator geht auf das Kernkriterium WERTVOLL zurück und umfasst ebenso die Subkriterien <i>nützlich, ansprechend, ästhetisch, elegant, gut durchdacht</i> und <i>clever</i> , da die Struktur eines Schriftsprachprodukts einerseits viel über die vorausgehenden kognitiven Prozesse aussagt und andererseits eine Wirkung beim Leser ausübt. Zudem erleichtert die Struktur die Verständlichkeit einer Aussage, weshalb sich dieser Indikator auf die Nützlichkeit des Sprachprodukts bezieht. Dieser Indikator lässt sich erneut durch die qualitative Komponente von Holtwischs (1999) Bewertungsraster bestätigen.
	Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe (rein inhaltlich).	PASSEND	Dieser Indikator geht erneut auf das Kernkriterium PASSEND ein und bezieht sich darüber hinaus auf die Subkriterien <i>logisch, nützlich</i> und <i>verständlich</i> . Hierbei geht es darum ein inhaltlich zusammenhängendes Sprachprodukt zu formulieren, welches auf die Aufgabenstellung ausgerichtet ist. Dies lässt sich zudem durch weitere Evaluationsschemata begründen (BIG-Kreis, 2015; Böttcher et al., 2009; Holtwisch, 1999; Nussbaumer, 2000).
	Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) aus einem sprachlich höheren Niveau.	NEU, WERTVOLL	Dieser Indikator vereint die Kernkriterien NEU und WERTVOLL. Zudem geht er auf die Subkriterien <i>unkonventionell</i> und <i>überraschend</i> ein, da die Verwendung solcher Mittel für Lernende eines niedrigeren Sprachniveaus unüblich ist. Es zeigt aber gleichermaßen die Kombination von bereits bekanntem mit neuem Wissen, in anderen Worten eine Transferleistung. Laut Expertenrating erzeugt gerade die Anwendung sprachlicher Mittel eines sprachlich höheren Niveaus eine ansprechende Wirkung, zum Beispiel aufgrund des Abwechslungsreichtums. Zusätzlich führen Böttcher et al. (2009) ein ähnliches Kriterium in ihrem Kriterienkatalog unter dem Titel <i>Wagnis</i> auf. Darunter verstehen sie die Verwendung neuer, außergewöhnlicher, sprachlicher Mittel.
Sprache	Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) in einem anderen Kontext als jener, in dem diese erlernt wurden.	NEU	Dieser Indikator geht auf das Kernkriterium NEU zurück und beinhaltet die Subkriterien <i>anpassungsfähig, Synthese</i> und <i>transformierend</i> . Dabei geht es vordergründig darum, dass Lernende bekanntes Sprachwissen in für sie neuen Kontexten, das heißt in anderen als in denen sie das Wissen erlernt hatten, anwenden. Hat ein Kind beispielsweise den Komparativ mittels des Ausdrucks <i>This house is bigger than my house</i> erlernt und schreibt darauffolgend <i>This dog is bigger than my dog</i> wendet es das erworbene Sprachwissen in einem neuen Kontext an. Dies führt zurück zur Bloomschen Taxonomie, da der Lernende sich an Sprachwissen erinnert, es verstanden, analysiert sowie evaluiert hat und nun selbst damit Sprache kreiert. Dieser Indikator ist das sprachliche Pendant zum inhaltlichen Kriterium <i>Der Inhalt der Antwort wird in einem neuen Kontext angewendet</i> .

Der Lernende variiert hinsichtlich seiner sprachlichen Mittel (Wortschatz, Satzbau etc.)	WERTVOLL	Dieser Indikator basiert auf dem Kernkriterium <i>wertvoll</i> und umschließt ebenso die Subkriterien <i>ausführlich</i> und <i>detailliert</i> . Es geht dabei darum verschiedene sprachliche Mittel zu verwenden, was wiederum von einem niveauvolleren oder anspruchsvolleren Sprachprodukt zeugt. Zudem orientiert es sich an dem Bewertungskriterium nach Holtwisch (1999), welches auf die Quantität der Gedanken eingeht. Wichtig ist hierbei jedoch, dass es sich um die sprachliche Vielfalt handelt.
Der Lernende verbindet zwei unterschiedliche, voneinander unabhängige Wörter.	NEU	Dieser Indikator bezieht sich auf das Kernkriterium <i>neu</i> und zudem auf die Subkriterien <i>einzigartig</i> , <i>Synthese</i> und <i>clever</i> . Dieser Aspekt stellt eine der Höchstleistungen im Umgang mit Kreativität dar, da es um die tatsächliche Neukombination von Sprachprodukten geht. Dies ist somit ein äußerst fortschrittlicher Aspekt von Kreativität im Englischunterricht, der vordergründig innerhalb der Primarstufe wohl nur selten auftritt. Anzumerken ist dabei allerdings, dass es solche Neukombinationen im Widerspruch zur Sprachrichtigkeit in der Schriftsprache stehen können. Er orientiert sich im Übrigen erneut an dem Kriterium <i>Wagnis</i> nach Böttcher et al. (2009), da es sich somit ebenso um neue und außergewöhnliche Sprachprodukte handelt.
Der Lernende verwendet stilistische Mittel.	WERTVOLL	Dieser Indikator geht auf das Kernkriterium <i>wertvoll</i> zurück sowie auf die Subkriterien <i>ansprechend</i> , <i>ästhetisch</i> und <i>elegant</i> . Dies ergibt sich daraus, dass die Verwendung stilistischer Mittel, wie beispielsweise rhetorische Stilmittel, häufig eine faszinierende oder positive Wirkung auf das Zielpublikum besitzt. Jedoch soll auch hier angemerkt werden, dass es sich dabei um einen fortschrittlichen Aspekt von Kreativität handelt, der insbesondere im Bereich der Primarstufe aufgrund des Sprachniveaus der Fremdsprache nur selten anzutreffen ist.
Aufgrund der sprachlichen Qualität ist die Antwort verständlich.	WERTVOLL	Dieser Indikator basiert auf dem Kernkriterium <i>wertvoll</i> und auf den Subkriterien <i>nützlich</i> , <i>logisch</i> und <i>verständlich</i> . Er lässt sich durch weitere Evaluationsschemata (BIG-Kreis, 2015; Böttcher et al., 2009; Holtwisch, 1999; Nussbaumer, 2000) belegen, die eine sprachliche Angemessenheit oder Richtigkeit aufgrund der kommunikativen Absicht in der Fremdsprache voraussetzen.
Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter.	WERTVOLL	Dieser Indikator ist auf das Kernkriterium <i>wertvoll</i> sowie die Subkriterien <i>nützlich</i> , <i>gut durchdacht</i> oder <i>clever</i> zurückzuführen. Es geht dabei darum, unbekanntem Wortschatz der Fremdsprache zu umgehen, ohne in die Muttersprache zu wechseln, das heißt eine Hilfsstrategie anzuwenden. Diese Umschreibung sorgt außerdem für größere Verständlichkeit, was dem Nutzen des Sprachprodukts zuträglich ist. Auch dieser Indikator ist als fortschrittlicher Aspekt von Kreativität in der Fremdsprache zu werten.

Mittels der Übersicht aller Indikatoren und ihrer Zuordnung zu den jeweiligen Kernkriterien von Kreativität wird deutlich, dass die Mehrheit der Indikatoren den Kriterien NEU und WERTVOLL zugeordnet werden. Dies entspricht den Ergebnissen der Inhaltsanalyse sowie des aktuellen Forschungsstands (siehe Kapitel 2.1.1.2 und 4.1). Dort wurde deutlich, dass die Mehrheit der untersuchten Definitionen die Kriterien NEU und WERTVOLL gesondert hervorheben und das Kriterium PASSEND zwar ebenfalls häufig auftritt, aber nicht im gleichen Maße.

Zudem zeigen einige der Indikatoren fortschrittliche Aspekte von Kreativität im Englischunterricht auf. Bezüglich diesen kann zwar davon ausgegangen werden, dass sie innerhalb von Sprachprodukten der Primarstufe selten aufzufinden sind, nichtsdestotrotz bleiben sie aus Gründen der Vollständigkeit Bestandteil der Evaluationsmatrix und werden gemeinsam mit den anderen Indikatoren im Rahmen der Testung überprüft.

Um nun ein fremdsprachliches Schriftprodukt mit Hilfe der Evaluationsmatrix auf Kreativität zu testen, müssen alle Indikatoren der drei Bereiche – *Zielvorgaben der Aufgabe*, *Inhalt* und *Sprache* – evaluiert werden. Dies kann je nach Detailgrad mittels einer Likertskala oder einer binären Skala (erfüllt/nicht erfüllt) geschehen. Im Rahmen der Arbeit erfolgte die Evaluation der Sprachprodukte zuerst noch mit beiden Skalen, jedoch nach Abschluss der Usability-Studie lediglich mittels der vierstufigen Likertskala, um möglichst differenzierte Ergebnisse während der Testung der Matrix erzielen zu können. Allerdings lässt sich dies je nach Unterrichtseinsatz anpassen. Nachdem die einzelnen Indikatoren den drei Hauptkriterien – NEU, WERTVOLL und PASSEND – zugrunde liegen, fließt das jeweilige Evaluationsergebnis eines jeden Indikators in das Ergebnis dieses Kriteriums mit ein.

Grundsätzlich orientiert sich die Auswertung der Evaluationsmatrix somit an bestehenden Evaluationsschemata, die aktuell in der Unterrichtspraxis verwendet werden (siehe Kapitel 2.3). Dort werden die erreichten Punkte für die jeweiligen Oberkategorien, wie *Sprache* oder *Inhalt*, zusammengezählt und ergeben ein numerisches Endergebnis, welches Informationen zu Stärken und Schwächen des Lernenden darbietet. Ein Unterschied zu diesen Schemata besteht allerdings darin, dass manche Indikatoren der Evaluationsmatrix nicht nur einem, sondern zwei Hauptkriterien, beispielsweise NEU und WERTVOLL zuzuordnen sind. In diesem Fall fließt der Evaluationswert in die Auswertung beider Kriterien gleichermaßen mit ein. Daraus ergibt sich schließlich ein Endergebnis für jedes der drei Hauptkriterien. Zusätzlich lassen sich alle drei Ergebnisse der Hauptkriterien zusammenzählen, wobei die unterschiedliche Gewichtung der drei Hauptkriterien berücksichtigt wird. Dies liefert wiederum Aufschluss über die gesamte Kreativität eines Sprachprodukts. Um möglichst vergleichbare Evaluationsergebnisse zu liefern, werden die Ergebnisse für die drei Hauptkriterien prozentual angegeben. Dadurch wäre das Kriterium NEU eines Sprachprodukts bei voller Erfüllung aller zugehörigen Indikatoren mit insgesamt 100% zu bemessen. Gleiches gilt für die Auswertungen der beiden anderen Hauptkriterien.

Außerdem ist es – im Vergleich zu bestehenden Evaluationsschemata – nicht Ziel dieser Evaluationsmatrix, die Kreativität eines fremdsprachlichen Schriftsprachprodukts in eine numerische Form der Leistung oder gar Ziffernnote zu übertragen. Vielmehr sollen Lehrkräfte wie Lernende mittels der Matrix Informationen zur Erfüllung aller einzelnen Bestandteile von kreativen Schriftsprachprodukten in der Fremdsprache erhalten, um die Sprachprodukte dementsprechend anzupassen und ihre Kreativität weiterzuentwickeln. Der Vorteil der Matrix besteht demnach darin, dass das komplexe Verständnis von Kreativität für den Englischunterrichtskontext zugänglich gemacht, mittels der Evaluationsmatrix in Einzelteile zerlegt und dadurch evaluierbar wird. Basierend auf den Ergebnissen, die sich im Anschluss an die Evaluation ergeben, sollen Stärken und Schwächen erkannt und entsprechend förderbar gemacht werden.

4.3.3 Umwandlung der Evaluationsmatrix in eine digitale Anwendung

Allerdings zeigt sich anhand der Komplexität von Kreativität und selbst bei der fachspezifischen Zerlegung und Operationalisierung, dass eine solche Form der schriftlichen Evaluation aufgrund ihrer Detailliertheit und Komplexität – vor allem hinsichtlich der Auswertung der Ergebnisse – sich noch immer recht mühsam und insbesondere zeitungfassend darstellt, was als wenig brauchbar für die Anwendung durch Lehrkräfte gilt. Dies widerspricht insbesondere dem Ziel der Praktikabilität.

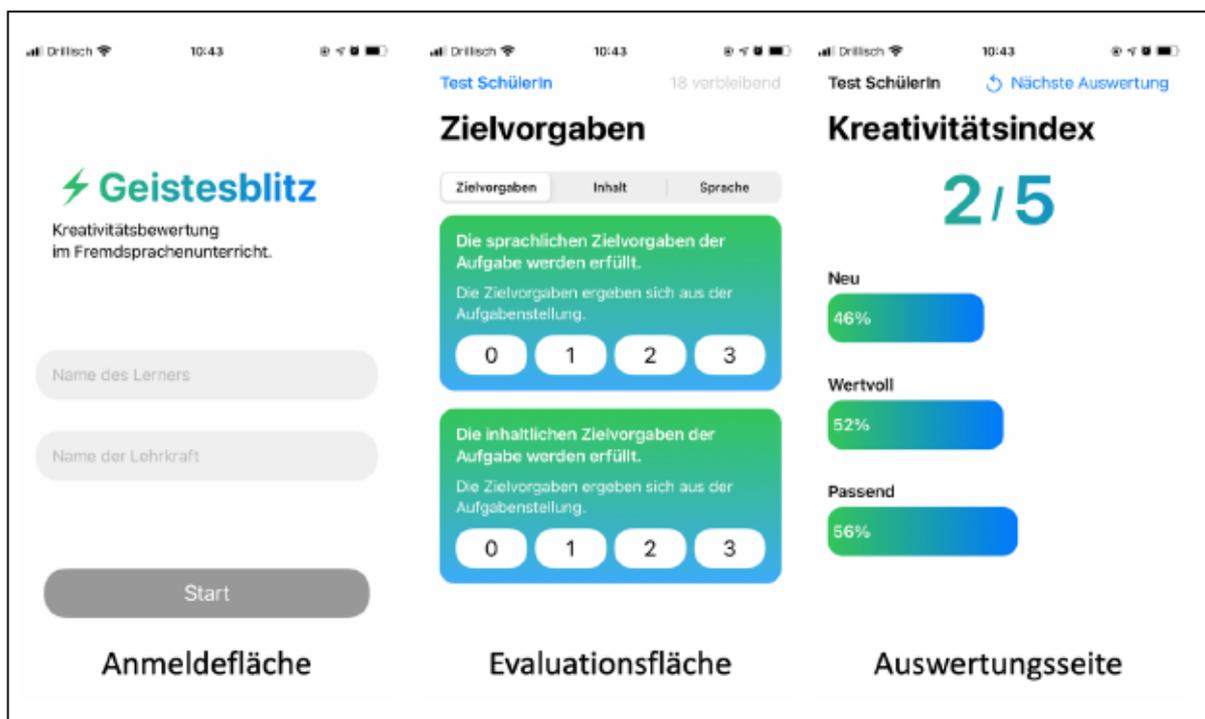


Abbildung 33: Erneute Darstellung des digitalen Evaluationstools

Als mögliche Lösung wurde eine digitale Variante der Evaluationsmatrix entwickelt. Diese gibt nicht nur eine klare Übersicht über die Indikatoren, sondern führt die Anwendenden zusätzlich durch die Evaluation und übernimmt die Aufgabe der Berechnung des Endergebnisses. Zur besseren Veranschaulichung ist an dieser Stelle erneut Abbildung 27 von Seite 152 dargestellt, siehe Abbildung 33. Dabei tragen die Lehrkräfte zu Beginn ihren eigenen Namen sowie den des jeweiligen Lernenden in die Anmeldefläche der Applikation ein. Während ihr eigener Name – aufgrund ihrer häufigen Verwendung der Anwendung – für alle zukünftigen Evaluationen gespeichert wird, muss der Name des Lernenden für jede Evaluation neu eingetragen werden.

Anschließend kann die Evaluation durch Anwählen des Start-Knopfes begonnen werden. Dadurch führt die Applikation direkt zur Evaluationsfläche. Diese gliedert sich wie folgt auf: Oben links ist der Name des Lernenden zu sehen. Oben rechts ist die Zahl der noch zu evaluierenden Indikatoren eingeblendet. Sie gibt der Lehrkraft Aufschluss über den Fortschritt des Evaluationsprozesses. Darunter befindet sich der Titel des aktuellen Bereichs. Der Evaluationsbereich kann mittels der nachfolgenden Felder verändert werden. Weiß hervorgehoben wird dabei immer der aktuelle Evaluationsbereich. Darunter sind zudem die zugehörigen Indikatoren nacheinander gelistet. Innerhalb eines farbigen Kastens befindet sich ein Indikator sowie eine nähere Beschreibung. Diese dient der besseren Verständlichkeit des Indikators.

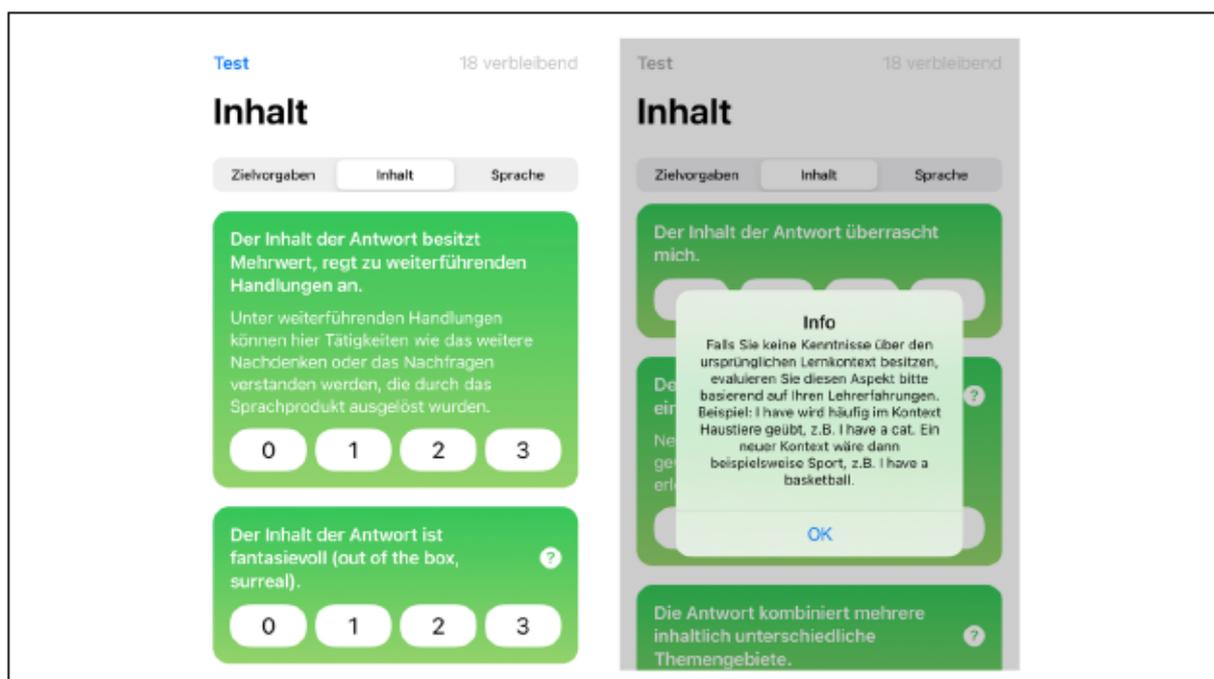


Abbildung 34: Ansicht von Zusatzinformationen in der digitalen Anwendung

Zusätzlich ist innerhalb des farbigen Kastens entweder eine binäre Skala, in Form eines Daumens nach oben und nach unten, oder eine vierstufige Likertskala, wobei 0 für TRIFFT NICHT ZU und 3 für TRIFFT ZU steht, eingeblendet. Die evaluierende Person wählt somit für jeden Indikator den entsprechenden Wert aus. Durch Herunterwischen auf dem Display lassen sich nacheinander alle Indikatoren

evaluieren. Alle Indikatoren ähneln sich hinsichtlich ihres Aufbaus. Einige besitzen ein zusätzlich weißes Fragezeichensymbol. Durch Anwählen dieses Symbols öffnet sich ein Fenster mit weiteren Informationen, wie schriftliche Beispiele oder nähere Erläuterungen, siehe Abbildung 34.

Sobald alle Indikatoren evaluiert wurden, verwandelt sich die Anzeige der verbleibenden Indikatoren, oben rechts, in die Taste Abschießen. Dadurch kann die Evaluation beendet werden und die Applikation öffnet die Auswertungsansicht. Dort befindet sich in der linken oberen Ecke noch immer der Name des Lernenden. Oben rechts befindet sich ferner eine Taste, um eine erneute Auswertung zu beginnen. Diese führt zurück zur Anmeldefläche. Darunter wird der Kreativitätsindex, das heißt das Ergebnis der Gesamtkreativität des Sprachprodukts, stufenartig angezeigt. Dieser ergibt sich in Orientierung an die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 4.1) aus einer speziellen Gewichtung der Kernkriterien und ihrer zugehörigen Indikatoren. Die beiden Kriterien NEU und WERTVOLL werden dementsprechend jeweils 0,45-fach gewichtet, während das Kriterium PASSEND nur 0,1-fach in die Gewichtung miteinfließt (vgl. Kapitel 5.1.1). Zusätzlich ist unterhalb davon eine prozentuale Anzeige der drei Hauptkriterien zu sehen. Diese ist in Balkenform visualisiert, um die Ergebnisse und vor allem die Unterschiede zwischen diesen auf einen Blick sichtbar zu machen. Dabei wird deutlich, inwiefern die Evaluationsmatrix in digitaler Form für die Förderung von Kreativität verwendet werden kann. Hat ein Lernender beispielsweise die Formulierung aus vorherigen Aufgaben übernommen, so hat er ein bereits bekanntes Schriftsprachprodukt entworfen, das zwar die Aufgabenstellung erfüllt, aber keinen Transfer sprachlicher Leistungen aufzeigt. Dadurch würde er einen hohen Wert für das Kriterium PASSEND, aber einen vergleichsweise geringen Wert für das Kriterium NEU erhalten. Sowohl Lehrkraft als auch Lernende erfahren dadurch, dass der Lernende zwar in der Lage ist die Fremdsprache grundlegend anzuwenden, aber weiter daran arbeiten sollte, sein fremdsprachliches Wissen auf andere Kontexte oder Formulierungen zu übertragen.

Um dies zu verdeutlichen, folgt ein zweites und etwas konkreteres Beispiel. Im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema Haustiere sollen Lernende den Satzanfang *I like* vervollständigen und auf ihre Lieblingstiere eingehen. Viele Kinder schreiben über Katzen, Hunde, Pferde oder sonstige Tiere, die sie gerne mögen. Ein Kind formuliert allerdings den Satz *I like hamburgers for breakfast*. Im Rahmen der Evaluationsmatrix würde dieses Sprachprodukt durchaus überraschend auf die Lehrkraft wirken, da es sich stark von den Antworten der anderen unterscheidet. Gleichzeitig ist es inhaltlich durchdacht und übersteigt das sprachliche Niveau der anderen Lernenden. Allerdings entspricht es nicht der Zielvorgabe der Aufgabe, die besagte, Lieblingstiere zu nennen. Dadurch würde ein solches Sprachprodukt zwar hohe Werte hinsichtlich der Kriterien NEU und WERTVOLL erzielen, aber geringere Werte hinsichtlich des Kriteriums PASSEND. Die Lehrkraft könnte dem Lernenden nun Hinweise darauf geben, seine Antworten präziser auf die Aufgabenstellung auszurichten. Anhand dieser Erläuterung zeigt sich außerdem erneut, inwiefern die Kombination aus allen drei Kriterien für die Evaluation

schriftlicher Sprachprodukte im Englischunterricht relevant ist, um keine willkürlichen, aber doch inhaltlich und sprachlich hochwertigen Leistungen zu fördern.

Anzumerken sei an dieser Stelle, dass die Evaluationsmatrix bislang – insbesondere in digitaler Form – keine direkte Möglichkeit zur Weitergabe der Ergebnisse bietet. Während die Lehrkraft die Evaluationsergebnisse in analoger Form direkt im Klassenzimmer mit den Lernenden besprechen kann, soll dies in digitaler Form ebenfalls erleichtert werden. Denkbar wäre hier beispielsweise das digitale Versenden an Lehrkraft und Lernende via Mail. Dies könnte zudem weiteres verbales Feedback – in schriftlicher wie auditiver Form – enthalten, um die reine Weitergabe numerischer Leistungsdarstellung zu vermeiden und den Leistungsdruck zu mindern. Allerdings ist eine solche Ergänzung der digitalen Anwendung erst nach erfolgreicher Testung der Evaluationsmatrix geplant. Nachfolgend wird an dieser Stelle auf eben jene Ergebnisse der Testung eingegangen.

4.4 Ergebnisse der Testung

Da die Evaluationsmatrix – auch in ihrer digitalen Form – sich im Wesentlichen auf theoretischen Annahmen begründet, gilt es nun, im Zusammenhang zu den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit zu überprüfen, ob sie sich für die Evaluation schriftlicher Fremdsprachprodukte im Englischunterricht der Primarstufe eignet. Dabei wurde sie einer zweistufigen Testphase unterzogen und kontinuierlich weiterentwickelt. Bezogen auf den Aufbau des *Design-Based-Research*-Ansatzes dieser Arbeit bewegt sich dieses Kapitel somit kontinuierlich zwischen den Phasen Entwerfen, Umsetzen und Testen hin und her.

4.4.1 Usability-Studie

Um vorab die Praktikabilität der Evaluationsmatrix in ihrer digitalen Form zu überprüfen, wurde die Matrix einer Usability-Studie unterzogen. Dabei ging es vor allem um die Durchführbarkeit des darauffolgenden Testsettings, potentielle Verständnisprobleme bezüglich des Evaluationsprozesses sowie die Benutzerfreundlichkeit der digitalen Anwendung, weshalb die Auswertung dieser Studie in die folgenden Bereiche unterteilt werden kann: Funktionalität des Testsettings, Verständlichkeit des Evaluationsprozesses und Benutzerfreundlichkeit der digitalen Anwendung.

Hinsichtlich der ersten Kategorie, Funktionalität des Testsettings, stellte das Herunterladen, als Grundvoraussetzung für die Verwendung der Applikation, kein Problem dar. Da alle Probanden vorab auf eine Teilnahme mittels eines iOS Geräts hingewiesen wurden, sowie eine kurze Anleitung dazu erhielten, verlief dieser erste Schritt größtenteils reibungslos. Zu erwähnen sei an dieser Stelle, dass die Applikation bisher nur in ihrer Beta-Version herunterzuladen ist, was wiederum die Verwendung einer zusätzlichen Applikation erforderlich macht. Dieser Aspekt führte bei einer Probandin

zu weiteren Nachfragen, welche allerdings nach kurzer Zeit gelöst werden konnten. Ebenso merkten alle Probanden die Gliederung und die Erläuterungen der zugehörigen Anleitung zur Applikation und ihrer Verwendung als positiv an, was der Funktionalität als zuträglich galt. Im Kontrast zu jenem grundlegend positiven Ergebnisbild kam es bei der Datenübertragung zu einigen technischen Schwierigkeiten. Zwar konnten alle Ergebnisse der Evaluationen direkt von der Applikation auf einen externen Server übertragen werden, was für die weitere Auswertung und Analyse von Relevanz ist, allerdings stimmte die Reihenfolge der Ergebnisse der einzelnen Evaluationsindikatoren nicht mit der Reihenfolge in der Ansicht auf dem externen Server überein. Somit konnte keine eindeutige Zuordnung zwischen den Ergebnissen der evaluierenden Personen und der Auswertung der Daten getroffen werden. Zusätzlich wurde festgestellt, dass die Datenanalyse der binären Evaluationen nur wenig Aussagekraft für die darauffolgende Analyse der Daten besitzt.

Im Gegensatz dazu empfanden die Probanden die binäre Evaluationsskala als positiv hinsichtlich ihrer Verständlichkeit für den Evaluationsprozess, da eine Abstufung der Evaluation in Form einer Likertskala sich bei einigen Indikatoren als problematisch erwies. Die Probanden gaben dabei an, dass gerade mit Blick auf die vorliegenden Sprachprodukte in Form einzelner Sätze ihnen eine binäre Abgrenzung der Evaluation statt einer detaillierteren Evaluation leichter fiel. Dies galt einerseits für die beiden Indikatoren *Die Antwort ist strukturiert, woran man erkennt, dass das Sprachprodukt inhaltlich durchdacht ist* und *Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe (rein inhaltlich)*. Eine weitere Schwierigkeit, die sich aufgrund der zu evaluierenden Sprachprodukte ergab, bezieht sich auf die Indikatoren der Kategorie *Zielvorgaben der Aufgabe*. Hier nahmen die Probanden wahr, dass ihnen die Unterscheidung zwischen den beiden Indikatoren schwerfiel und bezogen dies vordergründig auf die sehr offene Aufgabenstellung. Zudem stellten die Probanden fest, dass eine Evaluation durch Grundschullehrkräfte von Vorteil sei, da diese das Sprachniveau der Lernenden in der Primarstufe besser einzuschätzen wüssten. Dies galt insbesondere für die Indikatoren zur Verständlichkeit der Sprachprodukte. Gleichwohl stellte es sich für die Probanden als problematisch heraus, die Indikatoren zum erlernten Kontext, beispielsweise *Der Inhalt der Antwort wird in einem neuen Kontext angewendet*, zu evaluieren, da sie nicht selbst Lehrkraft der Lernenden gewesen waren und somit den tatsächlichen Kontext nicht kannten. Ferner benannten die Testpersonen einige Indikatoren als unpassend für die Gruppe der Lernenden beziehungsweise die zu evaluierenden Sprachprodukte. Darunter befanden sich folgende Indikatoren: *Der Lernende verbindet zwei unterschiedliche voneinander unabhängige Wörter* und *Der Lernende verwendet stilistische Mittel*. Um eine möglichst effiziente Evaluation durchführen zu können, wünschten sie sich außerdem weitere Erläuterungen oder Beispiele zu einigen Indikatoren, da diese nicht gänzlich ohne Hilfestellung verständlich seien. Exemplarisch sei dabei der Indikator *Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu*

weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an zu nennen. Hierbei war den Probanden nicht deutlich genug, welche Form jener Mehrwert darstellen sollte.

Positiv fiel hingegen der Indikator *Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab, ist aber dennoch passend* auf. Dies setzten einige der Probanden direkt mit Kreativität in Verbindung, obgleich sie die Umsetzung als aufwendig monierten, da eine vorherige Übersicht aller Sprachprodukte dafür notwendig sei. Grundsätzlich hielten die Probanden den Aufbau, das heißt die Aufteilung in die drei Teilbereiche *Zielvorgaben, Inhalt* und *Sprache*, des Evaluationsprozesses für insgesamt verständlich und übersichtlich. Außerdem bewerteten die Probanden den Zweck des Evaluationstools als sinnvoll und zeigten großes Interesse an der Anwendung.

Die Benutzerfreundlichkeit empfanden sie als ebenso positiv. Die Verwendung der Applikation sei leicht zu handhaben und insbesondere zu erlernen. Dies zeigte sich auch in der Anmerkung zur Zeitdauer. Insgesamt benötigten die Probanden für die Evaluation der 30 Sprachprodukte zwischen 45min und 60min. Allerdings gaben sie an, dass die zeitliche Dauer der Evaluation einzelner Sprachprodukte zu Beginn aufgrund der Einarbeitung in den Evaluationsprozess noch sehr hoch war, dieser sich aber aufgrund der leichten Erlernbarkeit der Funktionen und Inhalte im Laufe der Testung reduzierte. Hilfreich erschien ihnen dabei die Anzeige der verbleibenden Indikatoren in der rechten oberen Ecke der Evaluationsfläche, die ihnen den aktuellen Stand der Evaluation anzeigte. Dies stellte sich als besonders positiv in Hinblick auf einen technischen Fehler heraus, der beim Auswählen der Kategorie *Sprache* auftrat. Während beim Anwählen der anderen beiden Bereiche jeweils der oberste Indikator angezeigt wurde, sprang die Ansicht beim Anwählen des dritten Bereichs in die Mitte der Indikatoren-Liste. Dadurch übersahen einige Probanden zu Beginn der Testung einzelne Indikatoren. Allerdings wurden sie durch die Anzeige der noch zu verbleibenden Indikatoren darauf hingewiesen und konnten die Evaluation somit erfolgreich abschließen.

Zusätzlich nannten die Probanden weitere Änderungswünsche. Darunter befand sich zum einen der Vorschlag den Namen des jeweiligen Lernenden der aktuellen Evaluation nicht nur anzuzeigen, sondern wahlweise nachträglich abändern zu können, beispielsweise um eine mangelhafte Rechtschreibung im Nachhinein korrigieren zu können. Zum anderen wäre ihrer Meinung nach die Darstellung des Sprachprodukts direkt innerhalb der Applikation hilfreich, da somit der Wechsel zwischen der Liste der Sprachprodukte und der digitalen Anwendung entfallen würde. Zusätzlich wünschten sie sich, wie zuvor erwähnt, eine Versand- oder externe Speichermöglichkeit der Evaluationsergebnisse.

Abschließend zeigt sich anhand der Ergebnisse der Usability-Studie, dass eine Überarbeitung der Evaluationsmatrix und digitalen Applikation hinsichtlich aller drei Bereiche – Funktionalität des Testsettings, Verständlichkeit des Evaluationsprozesses und Benutzerfreundlichkeit der digitalen Anwendung – notwendig ist. Während grundsätzlich eine positive Wahrnehmung der Probanden

gegenüber dem Evaluationstool, dessen Aufbau, Handhabung und Zweck festgestellt werden konnte, stellten sich als Kernaspekte der Anpassung folgende heraus: Zuordenbarkeit der Daten zu den entsprechenden Evaluationsergebnissen, Verständlichkeit der Indikatoren, Relevanz der fachlichen Kompetenzen der Probanden, Anpassung der Evaluation an die vorliegende Sprachprodukte sowie Ergänzung weiterer technischer Möglichkeiten.

Aufgrund der Erkenntnisse der Testung im Rahmen der Usability-Studie wurde die digitale Anwendung der Evaluationsmatrix wie folgt modifiziert. In Bezug auf die Funktionalität des Testsettings wurde vorrangig das Problem der Zuordenbarkeit der Daten mit den Ergebnissen der Evaluation behandelt. Um dies zu lösen, wurde die Kommunikation zwischen der Applikation und dem Server optimiert, damit die Daten im Rahmen späterer Testzyklen für eine tiefere Analyse verwendet werden können. Nach weiteren Testläufen konnte eine Zuordnung von Ergebnissen der Applikation und Daten des Servers erfolgreich bestätigt werden.

Zudem erfolgte eine Anpassung der Evaluationsformen aller Indikatoren auf die vierstufige Likertskala, um die Aussagekraft der Datenerhebung zu erhöhen. Dies widerspricht zwar der Meinung der Probanden, die eine binäre Evaluationsform für einige Indikatoren bevorzugt hatten, allerdings wurde diese Entscheidung im Rahmen der Zielvorstellungen dieser Arbeit als sinnvoll erachtet. Für künftige Implementierungen in der Schulpraxis ist es hingegen denkbar, eine sowohl binäre als auch mehrstufige Evaluationsskala je nach Indikator anzuwenden.

Hinsichtlich der Verständlichkeit der Evaluationsmatrix wurde die Zielgruppe der Probanden weiter eingrenzt. Auf Anraten der Probanden sollen für künftige Testphasen lediglich Studierende und Lehrkräfte der Primarstufe oder der Unterstufe weiterführender Schulen hinzugezogen werden, da diese über ein größeres Wissen zu dem entsprechenden Sprachniveau der Lernenden besitzen. Eine Zugehörigkeit zum Fach Englisch gilt weiterhin als Grundvoraussetzung. Die Ausweitung auf die Lehrkräfte der Unterstufen weiterführender Schulen lässt sich einerseits durch deren Nähe zur Primarstufe und ihrem damit zusammenhängenden Wissen über das sprachliche Kompetenzniveau sowie andererseits aus Gründen der Probandenakquise rechtfertigen. Durch die Ausweitung auf alle Schularten, obgleich nur Lehrkräfte mit Erfahrung in der Unterstufe gesucht werden, ergibt sich somit ein größerer Personenkreis an möglichen Probanden für die spätere Evaluationsstudie.

Eine weitere Modifikation des digitalen Tools bezieht sich auf Ergänzungen einzelner Indikatoren-Texte. Somit wurden beispielsweise die Indikatoren zum Kontext, in dem fremdsprachliches Wissen erworben wurde, näher erläutert. Da die Probanden im Rahmen des Testsettings nicht selbst Lehrkraft der Lernenden sind, wurden die Indikatoren durch folgenden Beschreibungstext ergänzt: *Falls Sie keine Kenntnisse über den ursprünglichen Lernkontext besitzen, evaluieren Sie diesen Aspekt bitte basierend auf Ihren Lehrerfahrungen.* Ebenso erhielten andere Indikatoren nähere Beschreibungen, darunter der Indikator *Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiter-*

führenden Handlungen an. Dieser erhielt folgenden Zusatztext, um die weiterführenden Handlungen zu spezifizieren: *Unter weiterführenden Handlungen können hier Tätigkeiten, wie das weitere Nachdenken oder das Nachfragen, verstanden werden, die durch das Sprachprodukt ausgelöst wurden.*

Zusätzlich fiel den Probanden die Evaluation einiger Indikatoren aufgrund der äußerst offenen Aufgabenstellung schwer während andere nicht für Sprachprodukte der Primarstufe als geeignet erschienen. Jene Indikatoren wurden dennoch in der Evaluationsmatrix beibehalten. Dies hängt damit zusammen, dass eine mögliche Eliminierung von Indikatoren anhand einer größeren Probandenzahl erfolgen soll, um potentiellen Einzelmeinungen keine übermäßige Bedeutung zuzuweisen. Dennoch wird jene Erkenntnis für die weitere Überarbeitung berücksichtigt.

Mit Blick auf die Benutzerfreundlichkeit der digitalen Applikation wurde aufgrund der zeitlichen Dauer von zwischen 45min und 60min die Anzahl der Sprachprodukte von 30 auf 25 reduziert. Dies soll den Aufwand der Probanden bestmöglich minimieren, aber gleichzeitig eine tieferegehende Datenanalyse ermöglichen.

Ferner konnte der technische Fehler bezüglich der Indikatoren-Liste im Bereich *Sprache* behoben werden. Hierbei handelte es sich um eine Fehlinterpretation der digitalen Anwendung, die von einer Gesamtliste anstatt dreier Einzellisten für die drei Bereiche *Zielvorgaben*, *Inhalt* und *Sprache* ausging. Dadurch wurden beim Anwählen des dritten Bereichs einige Indikatoren übersprungen und die Ansicht begann in der Mitte der Liste. Wie zuvor erwähnt, führte dies allerdings dazu, dass einige Probanden diese Indikatoren zu Beginn der Testung nicht wahrnahmen. Diese Schwierigkeit konnte allerdings erfolgreich beseitigt werden.

Hinsichtlich der Änderungswünsche der Probanden konnte einer der drei in der aktuellen Form der Applikation umgesetzt werden. Somit wurde die Funktion hinzugefügt, den Namen des Lernenden nachträglich noch zu ändern, da es im Rahmen der Usability-Studie vermehrt zu Rechtschreibfehlern gekommen war, die allerdings von den Probanden selbst nach Beginn der Evaluation nicht länger behoben werden konnten. Im Rahmen der Überarbeitung wurde dies jedoch ermöglicht, weshalb sich nun nach Beginn der Evaluation durch schlichtes Anwählen des Namens des Lernenden in der linken oberen Ecke die Anmeldefläche erneut öffnet und der Name angepasst werden kann. Währenddessen werden alle bisherigen Evaluationsergebnisse gespeichert, damit der aktuelle Arbeitsstand der evaluierenden Person nicht verloren geht.

Im Gegensatz dazu konnte der Wunsch einer direkten Anzeige des Sprachprodukts innerhalb der Applikation nicht umgesetzt werden. Dies ist dahingehend impraktikabel, als dass der Arbeitsaufwand einer Lehrkraft bezogen auf Sprachprodukte, die länger als einen Satz sind, zu hoch wäre, da diese vorab manuell in die Applikation eingefügt werden müssten. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang allerdings eine Umsetzung innerhalb eines digitalen Klassenzimmers, in dem die Lerner Texte digital an die Lehrkraft respektive an die Applikation gesendet werden. Dadurch entfielen

der zusätzliche Aufwand der manuellen Eingabe der Sprachprodukte für die Lehrkraft. Im Rahmen der vorliegenden Studie erscheint es jedoch sinnvoll, weiterhin alle Sprachprodukte als Liste darzustellen, die der Lehrkraft parallel zur Evaluation bereitsteht.

Tabelle 17: Überblick über die Ergebnisse und Modifizierungen im Rahmen der Usability-Studie

	Ergebnis	Modifizierung bzw. Erklärung
Funktionalität des Testsettings	Zugriff und Verwendung der digitalen Applikation aufgrund der detaillierten Anleitung mehrheitlich positiv ausgefallen. Die selbstständige Durchführbarkeit der Studie konnte dadurch bestätigt werden.	Keine Modifizierung erforderlich
	Datenübertragung der Evaluationsergebnisse auf den externen Server konnte bestätigt werden.	Keine Modifizierung erforderlich
	Aufgrund eines Fehlers in der Kommunikation zwischen Applikation und Server stimmte die Reihenfolge der Indikatoren und deren Ergebnisse innerhalb des Servers nicht überein. Daher war die korrekte Zuordnung der Datenerhebung nicht möglich, was eine Datenanalyse verhinderte.	Die Kommunikation zwischen Applikation und Server wurde angepasst und optimiert, um eine Zuordnung zwischen Evaluationsergebnissen und Daten für die spätere Analyse zu ermöglichen.
	Die Datenerhebung der binären Evaluationsform stellte sich als wenig aussagekräftig für weitere Untersuchungen heraus.	Die Evaluationsform wurde für alle Indikatoren auf eine vierstufige Likertskala geändert.
Verständlichkeit des Evaluationsprozesses	Aufbau und Struktur des Evaluationsprozesses in die drei Bereiche <i>Zielvorgaben</i> , <i>Sprache</i> und <i>Inhalt</i> sowie deren zugehörigen Indikatoren wurden als verständlich wahrgenommen.	Keine Modifizierung erforderlich
	Einzelne Indikatoren stellten sich hinsichtlich des Grundschulkontextes für die zu evaluierenden Personen als problematisch heraus, da diese nicht in der Primarstufe tätig sind.	Die Zielgruppe der Probanden wurde für die folgenden Testzyklen auf Englischlehrkräfte und Studierende für die Primarstufe sowie die Unterstufe weiterführenden Schulen angepasst.
	Die Evaluation hinsichtlich des Kontexts, in dem fremdsprachliche Inhalte erlernt wurden, stellte eine Schwierigkeit für die Probanden dar, da diese jenen Kontext nicht kannten.	Der Indikator wurde durch eine nähere Beschreibung ergänzt, der auf die Lehrerfahrungen der Probanden abzielt.
	Die detaillierte Evaluation einiger Indikatoren im Rahmen der mehrstufigen Likertskala fiel den Probanden im Vergleich zum binären Evaluationssystem schwer.	Die Likertskala wurde dennoch für alle Indikatoren beibehalten, um eine detaillierte Analyse der Daten vornehmen zu können.
	Einzelne Indikatoren wurden missverstanden, beziehungsweise führten zu Nachfragen auf Seite der Probanden.	Jene Indikatoren erhielten nähere Beschreibungen oder Beispiele, um deren Bedeutung zu erläutern.
	Die Evaluation sowie Unterscheidung der Zielvorgaben in inhaltlich und sprachlich fiel den Probanden aufgrund der sehr offenen Aufgabenstellung schwer.	Jene Indikatoren wurden dennoch beibehalten, da eine mögliche Eliminierung dieser auf Basis einer größeren Probandenzahl erfolgen sollte.

	Ob das Sprachprodukt von anderen Sprachprodukten abweicht, wurde von den Probanden in direkten Zusammenhang mit Kreativität gesetzt, obgleich dessen Umsetzung sich als aufwendig darstellte.	Keine Modifizierung erforderlich; anzumerken sei jedoch, dass ein Überblick über alle Sprachprodukte vorab der Evaluation für die Probanden möglich war.
	Einige Indikatoren wurden von den Probanden als wenig wirksam für die Evaluation von Sprachprodukten der Primarstufe bewertet.	Indikatoren wurden dennoch vorab beibehalten, da eine mögliche Eliminierung dieser auf Basis einer größeren Probandenzahl erfolgen sollte.
	Anwendung und Erlernbarkeit der Funktionen und Handhabung der Applikation ist mehrheitlich positiv aufgefallen.	Keine Modifizierung erforderlich
	Probanden benötigten etwa 45min bis 60min für die Evaluation der 30 Sprachprodukte.	Um die Benutzerfreundlichkeit im Rahmen der Testung zu steigern, aber eine differenzierte Datenerhebung weiterhin zu gewährleisten, wurde die Zahl der Sprachprodukte auf 25 reduziert.
Benutzerfreundlichkeit der digitalen Anwendung	Zeitlicher Umfang der Evaluation war zu Beginn der Evaluation pro Sprachprodukt noch sehr hoch, reduzierte sich aber im Laufe der Testung zunehmend aufgrund der steigenden Einarbeitung der Probanden.	Keine Modifizierung erforderlich
	Anzeige für verbleibende Indikatoren fiel positiv auf.	Keine Modifizierung erforderlich
	Es trat ein technischer Fehler in der Anzeige der Indikatoren Liste im Bereich <i>Sprache</i> auf. Dort sprang die Ansicht direkt in die Mitte der Liste statt an den Anfang. Dadurch übersahen einige Probanden anfangs noch einige der Indikatoren.	Der technische Fehler wurde behoben.
	Die Probanden äußerten den Wunsch nach einer Möglichkeit den Namen des Lernenden nachträglich ändern zu können.	Diese Funktion wurde hinzugefügt. Durch Antippen des Namens des Lernenden in der Evaluationsansicht werden die Probanden zurück zur Anmeldefläche geführt und können den Namen nachträglich anpassen. Der bisherige Evaluationsstand wird währenddessen gespeichert.
	Die Probanden wünschten sich eine Möglichkeit die Ergebnisse der Evaluation abzuspeichern bzw. zu versenden.	Diese Funktion wurde im Rahmen einer späteren Überarbeitung der Applikation vorgesehen, da vorab die Überprüfung der Wirksamkeit der Evaluationsmatrix erfolgen soll.
	Die Probanden vermissten eine Ansicht des Sprachprodukts direkt in der digitalen Applikation.	Diese Funktion konnte nicht realisiert werden, da das Evaluationstool zukünftig für weitere Sprachprodukte verwendet werden soll. Übersteigen diese den Rahmen eines Satzes erscheint es impraktikabel für die Lehrkraft alle Sprachprodukte der Lernenden in die Applikation eintragen zu müssen.

Dem dritten Änderungswunsch hinsichtlich des Abspeicherns beziehungsweise dem Versand der Evaluationsergebnisse ist erneut anzumerken, dass eine solche Funktion bereits für eine spätere Version der Evaluationsmatrix geplant ist. Allerdings soll vorab der Implementierung dieser Funktion

die Wirksamkeit der Evaluationsmatrix im Rahmen weiterer Testzyklen überprüft werden. Für das aktuelle Testsetting und mit Blick auf eine möglichst simple Datenübertragung der Ergebnisse scheint die automatische Datenübertragung durch das Abschließen der Evaluation und ohne zusätzlich Sendefunktion der Ergebnisse als am praktikabelsten. Ein Überblick über die Ergebnisse der Usability-Studie in Zusammenhang zu den anschließenden Modifizierungen befindet sich in Tabelle 17.

Die Usability-Studie lieferte schließlich hilfreiche Hinweise, um das Evaluationstool, welche die Matrix sowie deren digitale Umsetzung umfasst, sowohl für das darauffolgende Testsetting als auch für die tatsächliche Anwendung in der schulischen Praxis zu optimieren. Von besonderem Interesse waren dabei die Funktionalität der Datenerhebung sowie die Verständlichkeit und Benutzerfreundlichkeit für potentielle Lehrkräfte. Mit Blick auf die technischen Gegebenheiten des Testsettings konnten durch die Studie vorab Probleme, hinsichtlich der Datenübertragung sowie der Handhabung, beseitigt werden, was für die Durchführung der nachfolgenden Testphasen mit höheren Probandenzahlen von großer Bedeutsamkeit war. Gleichwohl war es ebenso wichtig, inhaltliche Aspekte der Evaluationsmatrix, beispielsweise das Hinzufügen näherer Erläuterungen, zu überarbeiten, um im Rahmen eines nächstgrößeren Testsettings Missverständnisse hinsichtlich dessen zu vermeiden. Zudem konnte der digitalen Anwendung, aufgrund der Änderungswünsche der Lehrkräfte, eine Funktion hinzugefügt werden, was die Praktikabilität für die Unterrichtspraxis ebenso steigerte. Rückblickend stellte sich die Probandenzahl für die Zweckmäßigkeit dieser Testungsphase als zufriedenstellend heraus, da diese Teilstudie nicht der Beantwortung der Forschungsfragen, sondern vielmehr als Vorbedingung für die erfolgreiche Durchführbarkeit der Hauptstudie diente.

4.4.2 Evaluationsstudie

Anschließend an die Usability-Studie erfolgte eine Evaluationsstudie mit dem Ziel zu überprüfen, ob die Evaluation von englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe mittels der entwickelten Evaluationsmatrix der Objektivität in Form der Inter-Rater-Reliabilität entspricht. Dabei ergaben sich Erkenntnisse zur eben genannten Urteilerübereinstimmung, sprich der Kongruenz der Probanden hinsichtlich ihrer Evaluationsergebnisse, sowie Einblicke in die allgemeine Einschätzung von Lehrkräften bezüglich kreativer Schriftsprachprodukte im Englischunterricht der Primarstufe. Daher werden die Ergebnisse dieses Forschungsabschnitts entsprechend dieser beiden Teilbereiche nachfolgend erläutert.

Anzumerken sei an dieser Stelle, dass stellvertretend für alle 25 Sprachprodukte, die im Rahmen der ausführlichen Evaluationsstudie untersucht wurden, an einigen Stellen der Ergebnisdarstellung fünf Beispiele umfassend beleuchtet werden, da eine ausführliche Beschreibung der Erkenntnisse zu allen 25 Sprachprodukten den Umfang der vorliegenden Arbeit überschreitet. Diese

fünf exemplarischen Sprachprodukte wurden jedoch bewusst ausgewählt und stellen unterschiedliche Arten schriftlicher Sprachprodukte des Fremdsprachenunterrichts dar, in gradueller Abstufung hinsichtlich ihrer Abweichung von der sprachlichen Norm und ihrer Verständlichkeit. Während somit *simple* Sprachprodukte in ihrer Antwortlänge begrenzt sind und kaum Variation hinsichtlich ihrer Wortwahl oder ihrer Satzbestandteile aufzeigen, zeichnen sich *komplexe* Sprachprodukte durch eine vergleichsweise ausführliche Antwortlänge und eine Varianz an Wortarten oder syntaktischen Strukturen aus. Die Kategorien *orthographisch* oder *grammatikalisch korrekt* beziehungsweise *inkorrekt* berufen sich hingegen auf Übereinstimmung respektive Abweichung von der Sprachnorm. Mit dem Kriterium der Verständlichkeit ist hierbei die Klarheit für den jeweiligen Rezipienten, in diesem Falle die Lehrkraft, gemeint, welche sich zum Teil aus der Erfüllung der vorherigen Kategorien speist. Weicht ein Sprachprodukt beispielsweise zu stark von der sprachlichen Norm der Orthographie ab, so ist es für einen Rezipienten ohne weiteren Kontext oder Erläuterungen, insbesondere auf schriftlicher Ebene, nicht länger erfassbar. Die nachfolgende Tabelle 18 bildet die Sprachbeispiele sowie deren entsprechende Einordnung ab. Überdies ist an dieser Stelle erneut darauf hinzuweisen, dass die Erkenntnisse der Studie aufgrund des explorativen Testdesigns und der Probandenanzahl nicht verallgemeinert werden können, sondern lediglich spezifische Ergebnisse darstellen und als Orientierungshilfe für weitere Forschungsarbeiten fungieren.

Tabelle 18: Beispielhafte Sprachprodukte nach entsprechender Einteilung

Kategorie	Sprachprodukt
simpel, orthographisch korrekt, grammatikalisch korrekt, verständlich	I like dogs
simpel, orthographisch inkorrekt, grammatikalisch korrekt, verständlich	I like socker
komplex, grammatikalisch inkorrekt, orthographisch korrekt	I like to swim in pool's in Singapur
komplex, grammatikalisch korrekt, orthographisch inkorrekt, verständlich	I like to be whith mei Familie and I liek dogs
komplex, grammatikalisch inkorrekt, orthographisch inkorrekt, bedingt verständlich	I like two it baket biens

4.4.2.1 Erkenntnisse zur Inter-Rater-Reliabilität der Evaluationsmatrix

Um ein möglichst ganzheitliches Bild der Resultate zur Inter-Rater-Reliabilität der Evaluationsmatrix zu erhalten, wurden die erhobenen Daten dieser Studienphase in zwei Teilschritten ausgewertet. Eine statistische Absicherung der Objektivität mittels eines multivariaten statistischen Auswertungsverfahrens gibt dabei einen Überblick über die grundsätzliche Übereinstimmung aller Probanden (n=55) hinsichtlich der einzelnen Sprachprodukte, weshalb dieser Teilschritt nachfolgend als Makro-Analyse betitelt wird. Da dadurch nur allgemeine Evaluationsergebnisse untersucht werden können, wird

zusätzlich durch Darstellung der Ergebnisse einer Häufigkeitsverteilung (n=74) ein spezifischer Einblick in die individuellen Evaluationsergebnisse ermöglicht, was nachfolgend als Mikro-Analyse benannt wird.

Makro-Analyse: Um eine allgemeine Übereinstimmung der Probanden hinsichtlich der 25 Sprachprodukte zu analysieren, wurde der entsprechende Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) für jedes Sprachprodukt berechnet. Der Grad der Übereinstimmung wurde mit Hilfe der Einteilung nach Koo & Li (2016) sowie Landis & Koch (1977) ermittelt, wodurch sich folgende Niveaustufen ergaben:

- SEHR GUTE ÜBEREINSTIMMUNG: $\geq 0,9$
- GUTE ÜBEREINSTIMMUNG: $0,9 \geq 0,75$
- DURCHSCHNITTLICHE ÜBEREINSTIMMUNG: $0,75 \geq 0,5$
- SCHLECHTE ÜBEREINSTIMMUNG: $< 0,5$

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es sich hierbei um keine gleichmäßige Verteilung der Niveaustufen handelt. Da sich jedoch in der vorliegenden Arbeit an dem statistischen Vorgehen vorheriger Arbeiten zum Intraklassenkorrelationskoeffizienten orientiert wird, werden dennoch die angegebenen Niveaustufen nach Koo & Li (2016) sowie Landis & Koch (1977) verwendet.

Tabelle 19 bietet einen Überblick über die entsprechenden Sprachprodukte sortiert nach ihrem jeweiligen Wert des ICC inklusive des Grades der Übereinstimmung und ihrer entsprechenden Varianz. Aus Tabelle 19 geht hervor, dass die Werte des Intraklassenkorrelationskoeffizienten hinsichtlich der Inter-Rater-Reliabilität dieser Untersuchung im Bereich zwischen 0,245 und 0,838 liegen. Ferner wird deutlich, dass für keines der Sprachprodukte eine SEHR GUTE ÜBEREINSTIMMUNG zwischen den Juroren mittels des ICC ermittelt werden konnte. Allerdings konnte für 24% der Sprachprodukte (n=6) eine GUTE und für 44% der Sprachprodukte (n=11) eine DURCHSCHNITTLICHE ÜBEREINSTIMMUNG gemessen werden. Für die restlichen 32% der Sprachprodukte (n=8) ergab sich eine SCHLECHTE ÜBEREINSTIMMUNG hinsichtlich der Inter-Rater-Reliabilität.

Eine grundsätzliche Aussage zur Inter-Rater-Reliabilität lässt sich aufgrund der unterschiedlichen statistischen Ergebnisse nicht für alle Sprachprodukte treffen. Indessen lässt sich dennoch festhalten, dass die Mehrheit der Sprachprodukte (68%) eine Übereinstimmung – auf gutem oder durchschnittlichem Niveau – aufweisen und somit für die Mehrheit der Sprachprodukte von einer grundlegenden Inter-Rater-Reliabilität hinsichtlich der Evaluationsmatrix ausgegangen werden kann.

Ferner entsteht der Eindruck, dass eine Art Rangordnung zwischen den Sprachprodukten entsprechend ihrer Inter-Rater-Reliabilität besteht. Dies zeigt sich beispielsweise hinsichtlich Sprachprodukten mit geringer Antwortlänge im Vergleich zu ihren ausführlicheren Pendanten. Während die ersten drei Beispiele, **I like Football*, *I like dogs* und **I like socker*, bei denen der vorgefertigte Satz *I like* jeweils durch nur ein Wort ergänzt wurde, höhere ICC Werte aufweisen, ergeben sich für die drei

letzten Beispiele, **I like to be whith mei Familie and I liek dogs*, **I like tue Pommes and stickenmeknakes* und **I like two it baket biens*, die sich alle durch ihre vergleichsweise starke Ausführlichkeit auszeichnen, geringere ICC Werte.

Tabelle 19: Überblick der 25 Sprachprodukte nach entsprechendem ICC

Sprachprodukt	Varianz	ICC	Grad der Übereinstimmung
I like Football	0,063	0,838	GUT
I like dogs	0,071	0,830	
I like socker	0,077	0,786	
I like Futboll	0,066	0,779	
I like Pizza	0,078	0,773	
I like Lego	0,067	0,755	
I like the school	0,090	0,742	DURCHSCHNITTLICH
I like eiskrim	0,760	0,703	
I like Horses and Dogs	0,143	0,697	
I like my school	0,120	0,681	
I like mi Mum	0,114	0,669	
I like my rabbit Hopsi	0,136	0,642	
I like playing Soccer	0,169	0,626	
I like animals and beaches	0,200	0,582	
I like mai Dād and mai Mam	0,130	0,581	
I like to swim in pool's in Singapur	0,178	0,543	
I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	0,197	0,508	
I like cute and small Rabbits	0,215	0,499	
I like al animals but the most I like horses	0,229	0,482	
I like to dance and to play Ball	0,305	0,475	
I like horses and Wochenende	0,187	0,456	
I like to go sceate bording on Saturday	0,242	0,440	
I like to be whith mei Familie and I liek dogs	0,253	0,413	
I like tue Pommes and stickenmeknakes	0,218	0,330	
I like two it baket biens	0,403	0,245	

Interessant ist hierbei das Sprachprodukt **I like two it baket biens*, welches bezogen auf seine Wortanzahl zwar nicht das ausführlichste Sprachprodukt darstellt, jedoch den geringsten ICC Wert aufweist. Gemeinsam mit dem Sprachprodukt **I like tue Pommes and stickenmeknakes* zeigt sich, dass Sprachprodukte, die nur in begrenzter Art und Weise als sprachlich verständlich gelten können, scheinbar eine geringere Inter-Rater-Reliabilität erzeugen.

Im Gegensatz dazu kann nicht festgehalten werden, dass ausschließlich orthographisch korrekte Sprachprodukte eine höhere Inter-Rater-Reliabilität ergeben, da Sprachprodukte wie beispielsweise **I like socker* oder **I like eiskrim* einen höheren ICC aufweisen als zum Beispiel das Sprachprodukt **I like animals and beaches*. Eine Abweichung von der grammatikalischen Sprachnorm ist aufgrund der Kürze der Sprachprodukte schwierig zu untersuchen, da sich grammatikalische Fehler

üblicherweise erst im Rahmen von ausführlichen Antwort ergeben. Auch eine Aussage zu Sprachprodukten, die einen Sprachwechsel (*code-switching*) beinhalten, ist nicht zu treffen, da lediglich die Sprachprodukte **I like horses and Wochenende*, **I like to be with my family and I like dogs* sowie **I like to eat Pommes and stickenmeknakes* einzelne Bestandteile deutscher Sprache enthalten.

Mikro-Analyse: Anschließend an die Untersuchung der allgemeinen Übereinstimmung für die einzelnen Sprachprodukte, folgt nun eine Analyse der spezifischen Übereinstimmungen mittels einer deskriptiven Statistik in Form einer Häufigkeitsverteilung, um indikatoren- und sprachprodukt-spezifische Erkenntnisse hinsichtlich der Inter-Rater-Reliabilität darzulegen. Dadurch ist es möglich, eine Anzahl der Übereinstimmungen – in gradueller Abstufung⁷ – für die individuellen Sprachprodukte und Indikatoren zu ermitteln und somit weiterführende Aufschlüsse zur Inter-Rater-Reliabilität der Evaluationsmatrix zu erzeugen.

Zu Beginn bietet die nachfolgende Abbildung 35 eine Übersicht über alle Sprachprodukte, sortiert nach deren Anzahl an Übereinstimmungen der Evaluationsergebnisse der individuellen Juroren. Hierbei wird angegeben, ob sich die Evaluationsergebnisse aller Probanden für die Sprachprodukte zu mindestens 65% decken. Anzumerken ist, dass nur die Übereinstimmungen der 18 Evaluationsindikatoren berücksichtigt wurden. Da sich die Ergebnisse der Kernkriterien aus diesen Indikatoren errechnen, erschien es als nicht sinnvoll deren Übereinstimmungen in den Vergleich miteinzubeziehen.

Erkennbar wird in Abbildung 35, dass für keines der 25 Sprachprodukte die Beurteilenden hinsichtlich aller Evaluationsindikatoren (n=18) eine Übereinstimmung von mindestens 65% aufweisen konnten. Für zwei Sprachprodukte – **I like Football* und *I like dogs* – traten jedoch bei 16 von 18 Indikatoren eine Übereinstimmung von mindestens 65% auf. Eine solche Übereinstimmung für mehr als die Hälfte aller Indikatoren trat insgesamt bei 11 der 25 Sprachprodukte (44% aller Sprachprodukte) auf. Auffällig ist dabei, dass in all diesen Sprachprodukten der Satzanfang *I like* lediglich mit einem oder zwei Wörtern ergänzt wurde. Eine Ausnahme hierzu bildet das Sprachprodukt **I like to swim in pool's in Singapur*, welches sich zwar durch seine vergleichsweise hohe Antwortlänge unterscheidet, aber ebenfalls bei 10 von 18 Indikatoren eine Übereinstimmung aufweist. Bei insgesamt 14 Sprachprodukten (56% aller Sprachprodukte) konnte bei weniger als der Hälfte aller Indikatoren eine Übereinstimmung von mindestens 65% nachgewiesen werden. Der geringste Konsens zeigte sich bei dem Sprachprodukt **I like two it baket biens*. Hierbei konnte nur bei zwei Evaluationsindikatoren eine solche Übereinstimmung dokumentiert werden.

⁷ Eine Begründung der Niveaustufen befindet sich in Kapitel 7.4.2.

4. Darstellung der Befunde

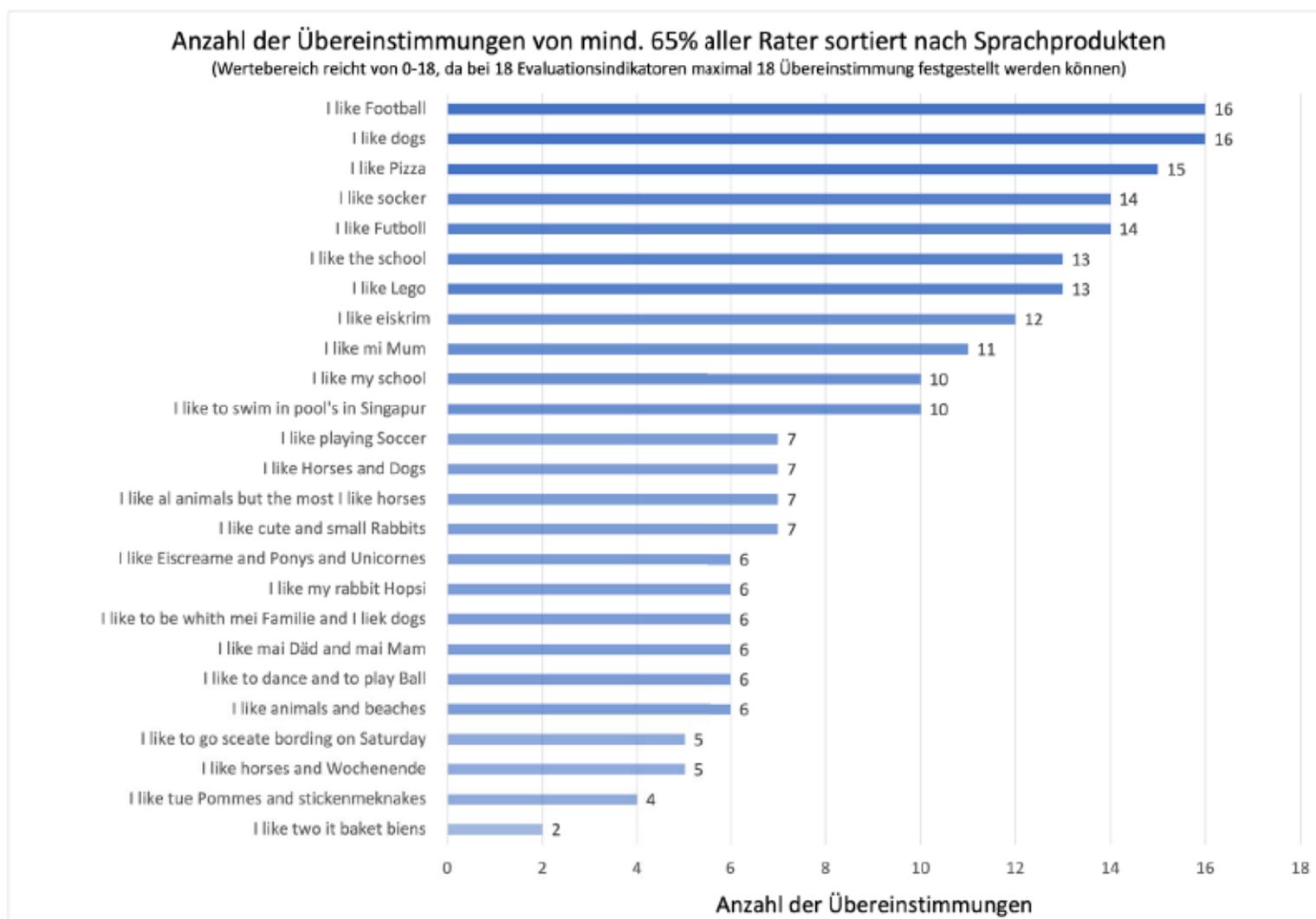


Abbildung 35: Übersicht der Übereinstimmungen (ab 65%) der Sprachprodukte

Um jedoch die unterschiedlichen Stufen der Übereinstimmung, also den Grad der Inter-Rater-Reliabilität für diesen Sachverhalt, nachvollziehen zu können, bietet die folgende Abbildung 36 eine Zusammenfassung jener Resultate. Die unterschiedlichen Abstufungen der Übereinstimmung sind dabei in gradueller Reihenfolge angeordnet und spiegeln vier differierende Niveaustufen wider⁸:

- SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG: 0%-65%
- MÄßIGE ÜBEREINSTIMMUNG: 65%-75%
- STARKE ÜBEREINSTIMMUNG: 75%-90%
- SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG: 90%-100%

Daraus ergibt sich ein vielschichtiges Ergebnisbild. Von allen 25 Sprachprodukten zeigte sich für 24 davon (96%) bei mindestens einem Evaluationsindikator eine SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG der Evaluationsergebnisse. Besonders hervorzuheben sind dabei die drei Sprachprodukte **I like Football*, *I like dogs* sowie **I like socker*, da in allen drei Fällen eine SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG bei acht Evaluationsindikatoren nachgewiesen werden konnte. Im Kontrast konnte keine SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG für das Sprachprodukt **I like two it baket biens* bestätigt werden.

Bei allen 25 Sprachprodukten (100%) konnte in mindestens einem Fall eine STARKE ÜBEREINSTIMMUNG dokumentiert werden. Hierbei sind die beiden Sprachprodukte, *I like dogs* und **I like Futball*, aufgrund ihrer jeweils acht Übereinstimmungen dieser Niveaustufe zu unterstreichen, während bei acht Sprachprodukten, wie beispielsweise *I like my school* oder **I like mai Däd and mai Mam*, lediglich für einen Evaluationsindikator eine STARKE ÜBEREINSTIMMUNG auftrat.

Eine MÄßIGE ÜBEREINSTIMMUNG war bei 18 Sprachprodukten (72%) erkennbar. Die höchste Anzahl an MÄßIGEN ÜBEREINSTIMMUNGEN zeigte das Sprachprodukt **I like socker* mit fünf Evaluationsindikatoren, wohingegen sieben Sprachprodukte, darunter zum Beispiel *I like Lego* oder **I like to dance and to play Ball*, keine solche Stufe der Übereinstimmung ergaben.

Eine SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG war wiederum bei allen Sprachprodukten (100%) in mindestens zwei Fällen ersichtlich. Die meisten SCHWACHEN ÜBEREINSTIMMUNGEN ergaben sich beim Sprachprodukt **I like two it baket biens* für 16 der insgesamt 18 Evaluationsindikatoren. Die geringste Anzahl an Übereinstimmungen dieser Niveaustufe konnten für die beiden Sprachprodukte, **I like Football* und *I like dogs*, dokumentiert werden, bei denen dies jeweils bei zwei Evaluationsindikatoren auftrat.

Darüber hinaus zeigt Abbildung 36, dass bei elf der 25 Sprachprodukte (44%) die Anzahl der MÄßIGEN, STARKEN und SEHR STARKEN ÜBEREINSTIMMUNGEN im Vergleich zur SCHWACHEN ÜBEREINSTIMMUNG überwiegt. Jene Sprachprodukte sind gleichsam als die obersten 11 Sprachprodukte der Grafik abgebildet. Somit ergibt sich erneut eine Rangfolge der Sprachprodukte hinsichtlich ihrer Komplexität. Während die Sprachprodukte der oberen Hälfte der Grafik sich durch ihre Simplizität auszeichnen, spiegeln die Sprachprodukte der unteren Hälfte komplexere Sprachprodukte wider. Gleichzeitig wird

⁸ Nähere Informationen zur genauen Einteilung dieser Niveaustufen befinden sich in Kapitel 7.4.2 dieser Arbeit.

deutlich, dass die Resultate zu den Übereinstimmungen der Juroren für jedes Sprachprodukt äußerst individuell sind. Aufgrund der Komplexität des Sachverhalts wird anschließend ein vertiefter Blick auf fünf beispielhafte Sprachprodukte gerichtet.

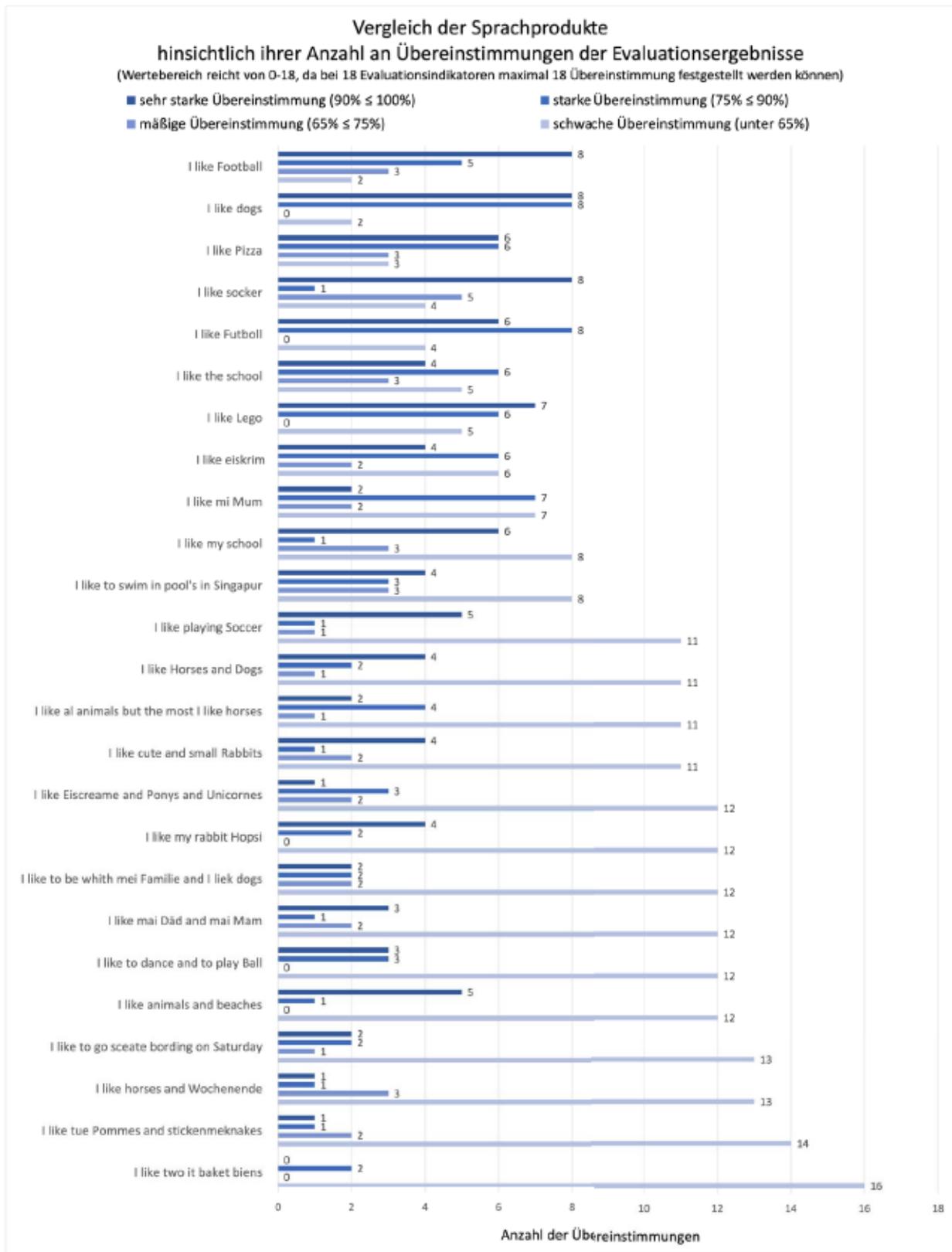


Abbildung 36: Übersicht der Übereinstimmungen pro Sprachprodukt

Eine solch präzise Darstellung der Ergebnisse bietet Abbildung 37, die auf fünf beispielhafte Sprachprodukte und deren Übereinstimmungen bezüglich der einzelnen Evaluationsindikatoren eingeht, wobei die Ergebnisse in drei unterschiedlichen Abstufungen dargestellt werden. Dies dient an dieser Stelle der besseren Darstellung der gegenläufigen Verteilung der Übereinstimmung. Jene Sprachprodukte weichen, wie zuvor erwähnt, in unterschiedlichen Abstufungen von der sprachlichen Norm ab und stellen gleichzeitig Sprachprodukte mit diversen Komplexitätsgraden dar.

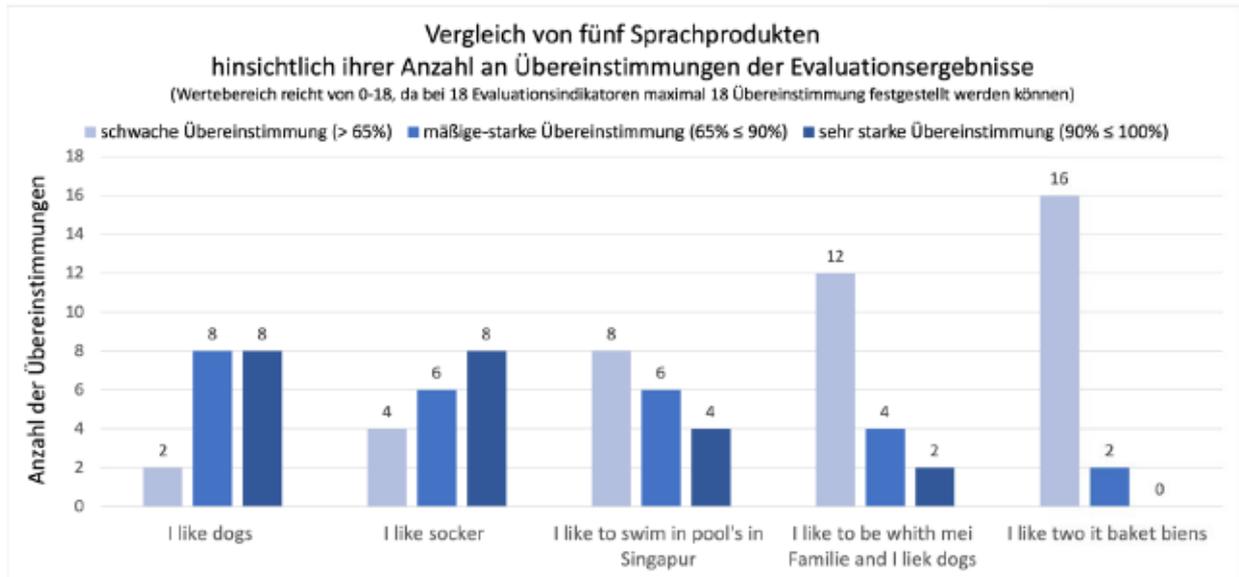


Abbildung 37: Übersicht der Übereinstimmungen für fünf Sprachprodukte

Bezogen auf die Übereinstimmungen zeigt sich, dass die Beurteilenden beim Sprachprodukt *I like dogs* am häufigsten einer Meinung waren. Bei insgesamt acht der 18 Evaluationsindikatoren gaben mindestens 90% aller Probanden das gleiche Evaluationsergebnis an. Gleiches gilt für weitere acht Indikatoren bei denen mindestens 65% der Juroren in ihrer Evaluation übereinstimmten. Im Gegensatz kam es lediglich bei zwei der 18 Evaluationsindikatoren zu einer SCHWACHEN ÜBEREINSTIMMUNG, sprich hinsichtlich dieser Indikatoren konnte ein Mindestmaß an Übereinstimmung von 65% aller Probanden nicht nachgewiesen werden.

Eine Veränderung zeigt sich für das Sprachprodukt **I like socker*. Hierbei konnte zwar auch eine SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG für acht der 18 Evaluationsindikatoren bestätigt werden, jedoch bei sechs der Indikatoren nur eine STARKE bis MÄßIGE und in vier Fällen eine SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG.

Im Fall des Sprachprodukts **I like to swim in pool's in Singapur* wandelt sich das Bild weiter. Hier war eine SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG nur noch für vier Evaluationsindikatoren messbar. Eine STARKE bis MÄßIGE ÜBEREINSTIMMUNG traf auf insgesamt sechs Indikatoren zu und bei insgesamt acht der 18 Evaluationsindikatoren konnte lediglich eine SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG nachgewiesen werden.

Das Sprachprodukt **I like to be with my family and I like dogs* zeigt eine mehrheitlich SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG hinsichtlich der Evaluationsergebnisse der Probanden auf. Während sich für nur zwei Evaluationsindikatoren eine SEHR STARKE und für vier Indikatoren eine STARKE bis MÄßIGE ÜBEREINSTIMMUNG ergaben, konnte bei 12 der 18 Evaluationsindikatoren eine SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG für die Beurteilenden ermittelt werden.

Hinsichtlich des letzten exemplarischen Sprachprodukts, **I like two it bakes well*, zeigte sich bei keinem Evaluationsindikator eine SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG. Lediglich bei zwei Evaluationsindikatoren konnte eine STARKE bis MÄßIGE ÜBEREINSTIMMUNG dokumentiert werden, während bei insgesamt 16 Indikatoren nur eine SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG zutraf.

Vergleicht man nun die Anzahl sowie die unterschiedlichen Stufen der Übereinstimmungen zeigt sich, dass die Inter-Rater-Reliabilität scheinbar mit steigender Komplexität beziehungsweise mit steigender Abweichung des Sprachprodukts von der sprachlichen Norm sinkt. Während beim ersten Sprachprodukt, *I like dogs*, noch für 16 der 18 Evaluationsindikatoren eine MÄßIGE bis SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG nachgewiesen werden konnte, traf dies beim letzten Sprachprodukt, **I like two it bakes well*, für lediglich zwei der 18 Evaluationsindikatoren zu. Im Gegensatz hierzu konnte nur bei zwei Indikatoren eine SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG der Probanden für das Sprachprodukt *I like dogs* festgehalten werden, während beim Sprachprodukt **I like two it bakes well* bei insgesamt 16 Indikatoren dies der Fall war. Betrachtet man lediglich die Anzahl der SCHWACHEN ÜBEREINSTIMMUNGEN, die auf eine geringe Inter-Rater-Reliabilität hinweisen, wird ebenso deutlich, dass deren Zahl mit ansteigender Komplexität des Sprachprodukts und Abweichung von der sprachlichen Norm zunimmt. Während dies beim ersten Sprachprodukt für zwei Indikatoren zutrifft, gilt dies beim zweiten Sprachprodukt für vier, beim dritten bereits für acht, beim vierten für 12 und beim letzten Sprachprodukt für 16 Indikatoren. Ein ähnliches Resultat in entgegengesetzter Reihenfolge ergibt sich, wie bereits erwähnt, bei der Betrachtung der Anzahl an MÄßIG bis SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG, die hingegen für eine höhere Inter-Rater-Reliabilität zu sprechen scheinen.

Überdies zeigt sich eine Häufung an den jeweiligen Extrempunkten der vierstufigen Likert-Skala, siehe Abbildung 38. Dies wird umso klarer anhand der Tatsache, dass lediglich für ein Sprachprodukt – **I like horses and weekends* – eine Übereinstimmung von mindestens 65% unter allen Probanden für die zweite Stufe (trifft eher nicht zu) der Likert-Skala erkennbar war. In keinem anderen Fall konnte eine solche Übereinstimmung abseits der beiden Extrempunkte der Likertskala gemessen werden. Darüber hinaus kann mittels Abbildung 38 ebenso festgehalten werden, dass in einer Vielzahl der Fälle die Probanden die niedrigste Stufe der Likertskala (TRIFFT NICHT ZU) wählten. Insbesondere für simple Sprachprodukte traf dies vergleichsweise häufig zu, wie beispielsweise anhand der Ergebnisse des Sprachprodukts *I like dogs* ersichtlich wird. Dabei konnte für 12 der 18 Evaluationsindikatoren eine Übereinstimmung auf niedrigster Stufe (TRIFFT NICHT ZU), vier Übereinstimmungen auf höchster Stufe

(TRIFFT SEHR ZU) und für zwei Indikatoren keine Übereinstimmung dokumentiert werden. Im Kontrast wurden für das vergleichsweise komplexe Sprachprodukt **I like to swim in pool's in Singapur* bei nur zwei der 18 Evaluationsindikatoren eine Übereinstimmung auf niedrigster Stufe (TRIFFT NICHT ZU) und acht Übereinstimmungen auf höchster Stufe (TRIFFT SEHR ZU) gemessen, wobei sich in weiteren acht Fällen keine Übereinstimmung abbildete. Dadurch ergibt sich der Eindruck, dass die Probanden bei der Evaluation der Schriftsprachprodukte vorzugsweise zu den jeweiligen Extrempunkten der Likert-Skala tendierten und sich ihre Einschätzungen nur in einem Ausnahmefall auf einer der mittleren Stufen der Skala ähnelten. Gleichzeitig wird allerdings erneut erkennbar, inwiefern sich ein gemischtes Bild aller Übereinstimmungen über die 25 Sprachprodukte und 18 Evaluationsindikatoren hinweg ergibt und sich dies im Vergleich zwischen den simplen und komplexen Sprachprodukte zu unterscheiden scheint.

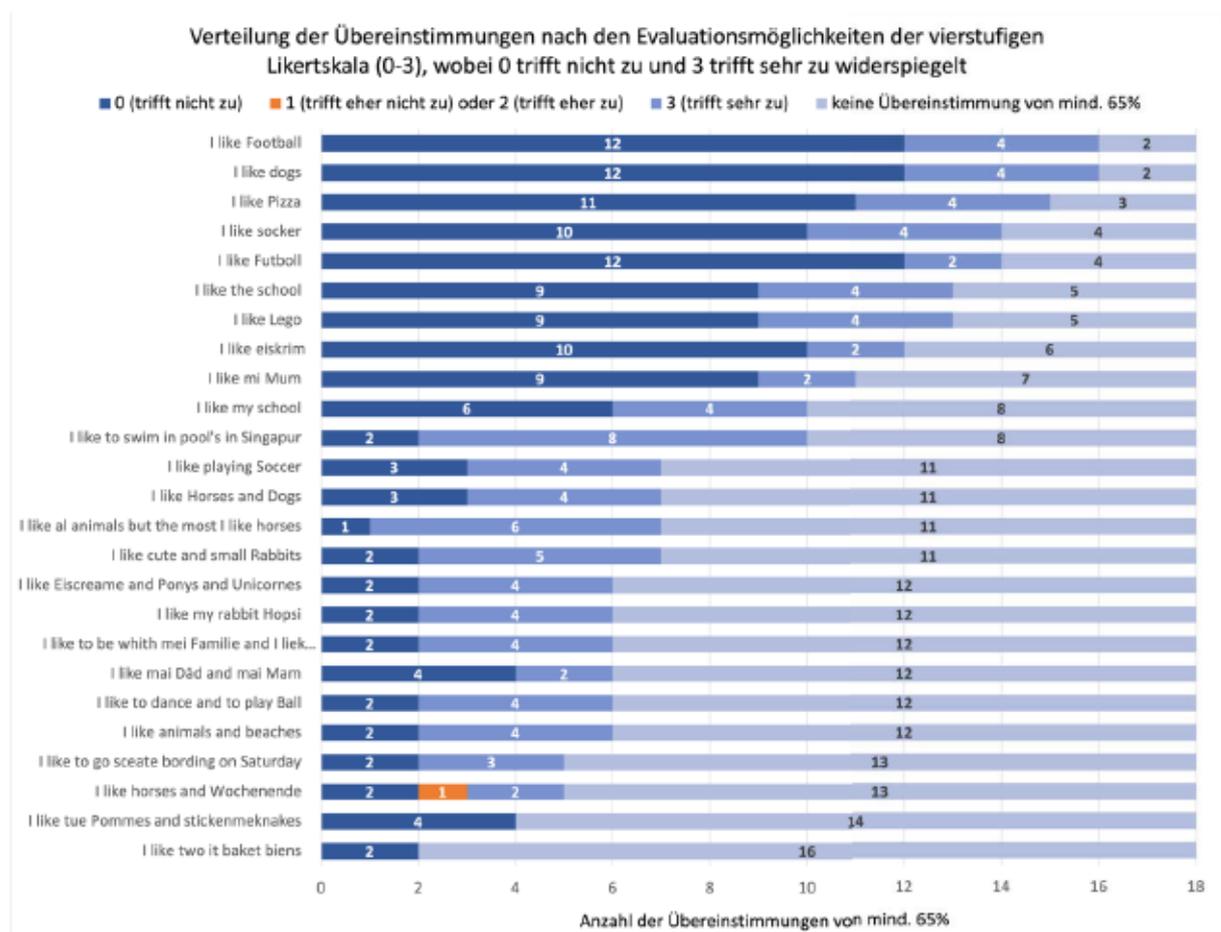


Abbildung 38: Verteilung der Übereinstimmungen nach Antwortmöglichkeit

Von Interesse ist innerhalb dieses Kontexts ebenso, bei welchen Evaluationsindikatoren eine entsprechende Übereinstimmung aufgetreten ist. Dies gibt einerseits weiterführende Aufschlüsse über die Inter-Rater-Reliabilität einzelner Evaluationsindikatoren und Sprachprodukte und andererseits ein tiefergehendes Verständnis der Objektivität der Evaluationsmatrix.

Tabelle 20: Formulierung der Evaluationskriterien

Evaluationsindikator	Formulierung
1	Die sprachlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt.
2	Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt.
3	Der Inhalt der Antwort überrascht mich.
4	Der Inhalt der Antwort wird in einem neuen Kontext angewendet.
5	Die Antwort kombiniert mehrere inhaltlich unterschiedliche Aspekte.
6	Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab, ist aber dennoch passend.
7	Die Idee der Antwort überschreitet die Rahmenbedingungen, indem sie Zusatzinformation aufweist. Diese unterstützen den Aussagewert der Antwort.
8	Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an.
9	Der Inhalt der Antwort ist fantasievoll (out of the box, surreal).
10	Die Antwort ist strukturiert, woran man erkennt, dass das Sprachprodukt inhaltlich durchdacht ist.
11	Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe (rein inhaltlich).
12	Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) aus einem sprachlich höheren Niveau.
13	Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) in einem anderen Kontext als jener, in dem diese erlernt wurden.
14	Der Lernende variiert hinsichtlich seiner sprachlichen Mittel (Wortschatz, Satzbau etc.)
15	Der Lernende verbindet zwei unterschiedliche, voneinander unabhängige Wörter.
16	Der Lernende verwendet stilistische Mittel.
17	Aufgrund der sprachlichen Qualität ist die Antwort verständlich.
18	Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter.

Die nachfolgende Abbildung 39 gibt hierzu einen Überblick, wie häufig eine Übereinstimmung von mindestens 65% aller Probanden für die entsprechenden Indikatoren dokumentiert wurde. Zum besseren Verständnis dient an dieser Stelle Tabelle 20, um zu verdeutlichen, auf welches Evaluationskriterium der entsprechende Indikator konkret Bezug nimmt.

Anhand Abbildung 39 wird deutlich, dass die meisten Übereinstimmungen für den Indikator 18 (*Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter*) nachgewiesen werden konnten. Hierbei waren sich die Probanden in ihrer Evaluation zu mindestens 65% in allen Fällen, das heißt bei allen Sprachprodukten, einig. Für die Indikatoren 16 (*Der Lernende verwendet stilistische Mittel*), 11 (*Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe, rein inhaltlich*) und 2 (*Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt*) konnte ebenso eine vergleichsweise hohe Anzahl der Übereinstimmungen, für jeweils 23 beziehungsweise 24 Sprachprodukte, festgestellt werden.

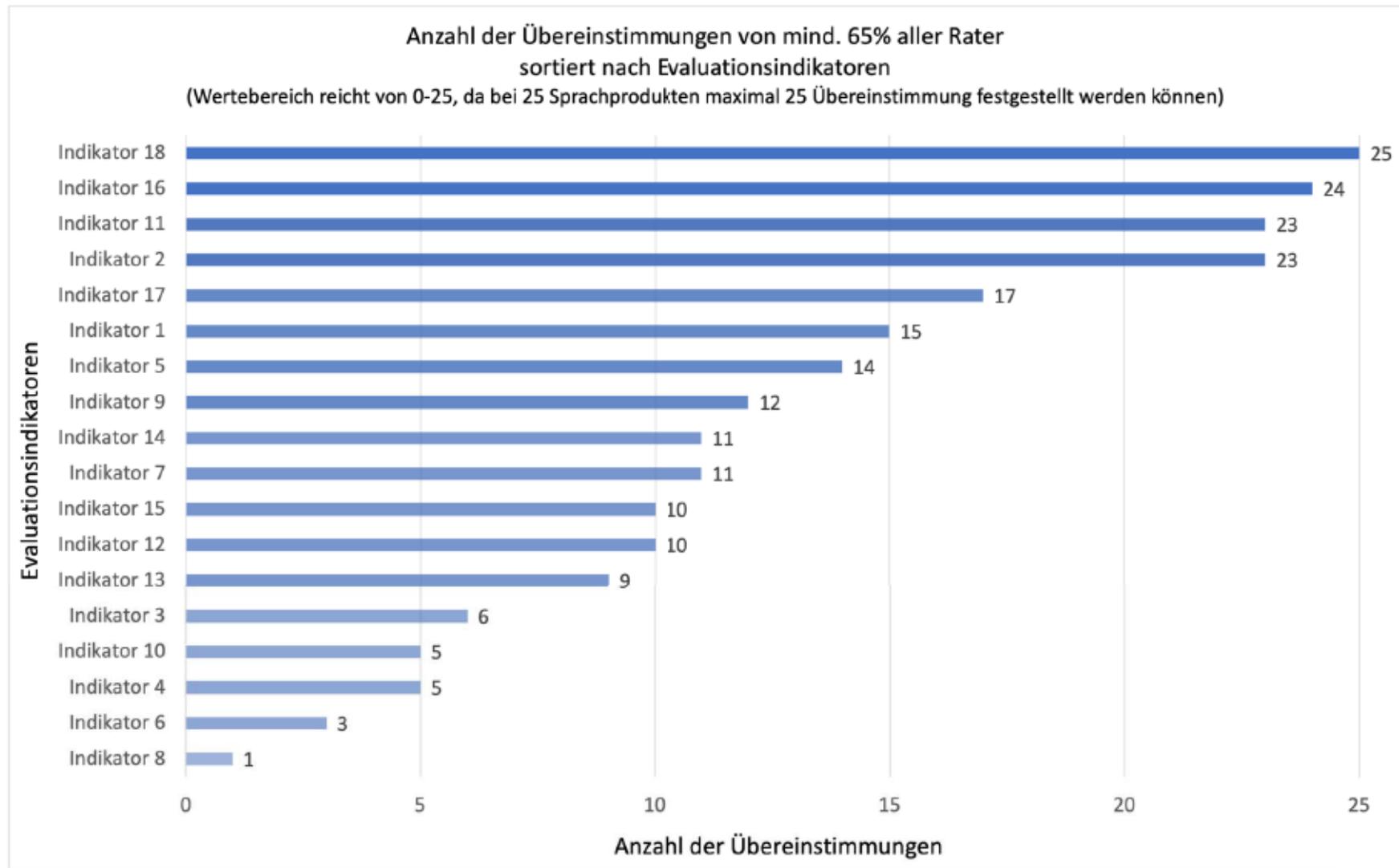


Abbildung 39: Übersicht der Übereinstimmungen (ab 65%) pro Evaluationsindikator

Die Indikatoren 17 (*Aufgrund der sprachlichen Qualität ist die Antwort verständlich*), 1 (*Die sprachlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt*) und 5 (*Die Antwort kombiniert mehrere inhaltlich unterschiedliche Aspekte*) zeigten bei über der Hälfte aller Sprachprodukten eine Übereinstimmung von mindestens 65% auf. Im Gegensatz dazu konnten bei den restlichen Indikatoren in weniger als der Hälfte aller Fällen eine solche Übereinstimmung festgehalten werden. Für den Evaluationsindikator 6 (*Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab, ist aber dennoch passend*) stimmte die Evaluation der Juroren in nur drei Fällen überein, während beim Evaluationsindikator 8 (*Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an*) dies nur bei einem Sprachprodukt der Fall war. Grundsätzlich zeigt sich somit erneut ein gemischtes Ergebnisbild in Bezug auf die Übereinstimmungen der Probanden.

Wie bereits zuvor bei den Sprachprodukten verdeutlicht, können an dieser Stelle die Übereinstimmungen für die einzelnen Evaluationsindikatoren in die verschiedenen Niveaustufen unterteilt werden. Die detaillierten Ergebnisse dieses Vergleichs befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit. An dieser Stelle kann jedoch festgehalten werden, dass die höchste Zahl an SEHR STARKER ÜBEREINSTIMMUNG für den Indikator 11 (*Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe, rein inhaltlich*) nachgewiesen werden konnte. Bezüglich diesem Evaluationsindikator stimmten mindestens 90% der Probanden bei 18 der 25 Sprachprodukte (72%) in ihrer Einschätzung überein. Die Indikatoren 2 (*Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt*) und 16 (*Der Lernende verwendet stilistische Mittel*) zeigten eine solche Übereinstimmung bei 15 (60%) beziehungsweise 14 (56%) Sprachprodukten. Interessant ist an dieser Stelle, dass bei keinem der Sprachprodukte (0%) eine SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG für die Indikatoren 3, 4, 6, 8, 10, 12 und 13 aufzufinden war. Insgesamt variierten die Ergebnisse der SEHR STARKEN ÜBEREINSTIMMUNGEN zwischen 0 und 18 Sprachprodukten.

Die höchste Zahl der STARKEN ÜBEREINSTIMMUNGEN, das heißt 75-90% aller Probanden waren sich bezüglich des Evaluationsergebnisses einig, trat für den Indikator 18 (*Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter*) in 15 von 25 Fällen (60%) auf. Eine solche Übereinstimmung zeigte sich ebenso bei allen weiteren Indikatoren in mindestens einem Fall. Lediglich Indikator 8 (*Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an*) bildet hierzu eine Ausnahme, da hierbei für keines der Sprachprodukte eine STARKE ÜBEREINSTIMMUNG gezeigt werden konnte. Für diese Übereinstimmungsstufe variierten die Ergebnisse zwischen 0 und 15.

Im Gegensatz zu den vorherigen Übereinstimmungsstufen konnte bezüglich der MÄßIGEN ÜBEREINSTIMMUNG (65-75%) eine Variation der Resultate zwischen 0 und 5 abgebildet werden. Eine MÄßIGE ÜBEREINSTIMMUNG trat dementsprechend in Hinblick auf die gesamten Evaluationsindikatoren weniger häufig auf. Die meisten dieser Übereinstimmungen konnten für den Indikator 12 (*Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) aus einem höheren sprachlichen Niveau*)

mit einer Anzahl von 5 (20%) festgehalten werden, während Indikator 18 (*Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter*) keinerlei (0%) MÄßIGE ÜBEREINSTIMMUNG zeigte.

Eine SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG zeigt sich am häufigsten bei dem Evaluationsindikator 6 (*Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab, ist aber dennoch passend*) mit übereinstimmenden Evaluationsergebnissen für 22 Sprachprodukte (88%). Im Vergleich konnten die wenigsten solcher Übereinstimmungen für den Indikator 18 (*Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter*) nachgewiesen werden, da dies für keines (0%) der Sprachprodukte zutraf.

Bei der Auswertung der Übereinstimmungen hinsichtlich der Evaluationsindikatoren erscheint auffällig, dass die Indikatoren mit den meisten Übereinstimmungen sich dem Kernkriterium PASSEND und zum Teil dem Kernkriterium WERTVOLL zuordnen lassen. Innerhalb der Evaluationsmatrix ergibt sich das Ergebnis für das Kernkriterium PASSEND beispielsweise ausschließlich aus den Evaluationsindikatoren 1 (*Die sprachlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt*), 2 (*Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt*) und 11 (*Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe, rein inhaltlich*). Alle drei Indikatoren weisen eine Übereinstimmung bei 15-23 (60-92%) Sprachprodukten auf. Zudem sind die Indikatoren 16 (*Der Lernende verwendet stilistische Mittel*), 17 (*Aufgrund der sprachlichen Qualität ist die Antwort verständlich*) und 18 (*Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter*) ebenfalls an der Spitze der Rangordnung mit Übereinstimmungen zwischen 17 und 25 (68-100%), siehe Abbildung 39, zu finden und lassen sich allesamt dem Kernkriterium WERTVOLL zuordnen. Im Vergleich dazu bilden die beiden Indikatoren 6 (*Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab, ist aber dennoch passend*) und 8 (*Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an*) mit Übereinstimmungen zwischen 1 und 3 (4-12%) das Ende der Rangfolge und lassen sich beide dem Kernkriterium NEU zuordnen.

Schlussendlich zeigt sich bezüglich der Inter-Rater-Reliabilität der Evaluationsmatrix ein vielfältiges Ergebnisbild in Bezug auf die untersuchten Sprachprodukte. Dies gilt einerseits für die Ergebnisse der Makroanalyse, bei der die Werte des Intraklassenkorrelationskoeffizienten zwischen 0,245 und 0,838 liegen. Dies bildet eine SCHLECHTE ÜBEREINSTIMMUNG für 32%, eine DURCHSCHNITTLICHE ÜBEREINSTIMMUNG für 44% und eine GUTE ÜBEREINSTIMMUNG für 24% der Sprachprodukte ab. Für keines der Sprachprodukte konnte somit eine SEHR GUTE ÜBEREINSTIMMUNG hinsichtlich des ICC gemessen werden. Eine Übersicht dieser Ergebnisse zeigt sich in der nachfolgenden Abbildung 40. Andererseits geben auch die Erkenntnisse der Mikroanalyse ein heterogenes Bild wieder. Dies gilt für die Sprachprodukte wie für die Indikatoren. In beiden Fällen konnten für einzelne Sprachprodukte respektive einzelne Indikatoren eine SEHR STARKE ÜBEREINSTIMMUNG festgestellt werden, während für andere lediglich eine STARKE, eine MÄßIGE oder nur eine SCHWACHE ÜBEREINSTIMMUNG zutraf. Dies ist auf Abbildung 36 auf Seite 204 erkennbar.

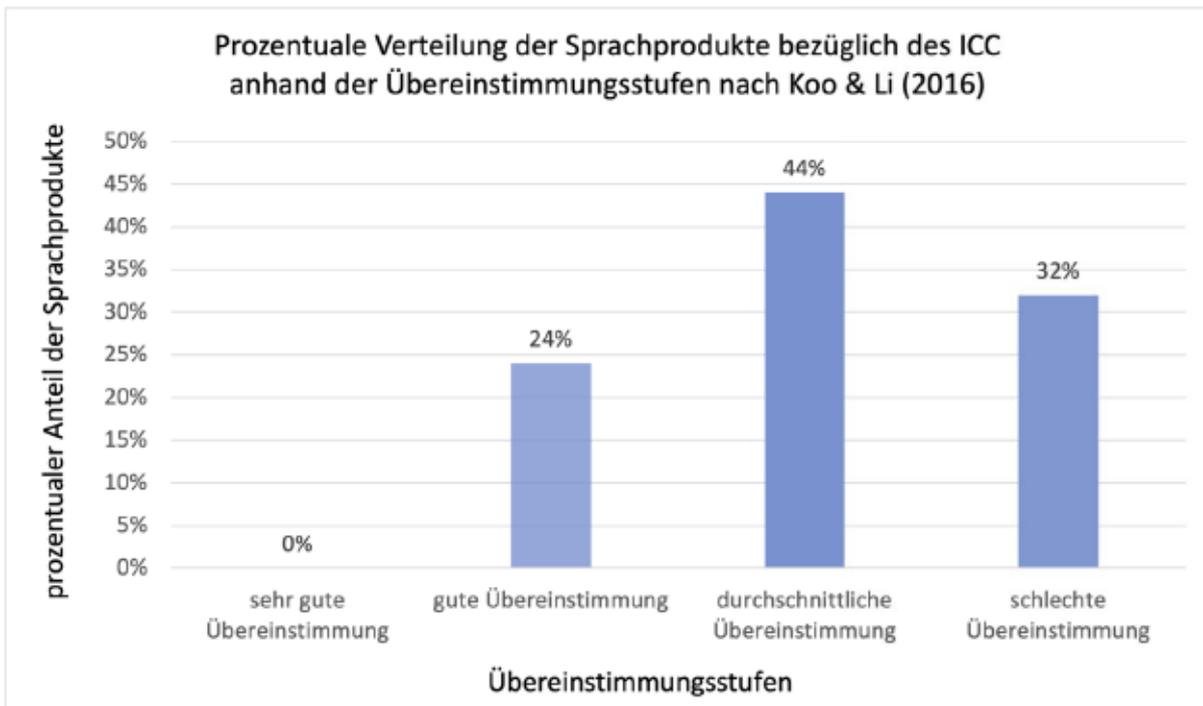


Abbildung 40: Verteilung der Sprachprodukte nach ICC

Hinzukommt, dass die Probanden häufig zu den Extrempunkten der vierstufigen Likert-Skala in ihrer Evaluation der Sprachprodukte tendierten, siehe Abbildung 38. Hinsichtlich der Sprachprodukte ist dabei auffällig, dass die Übereinstimmung mit einer geringen Abweichung von der sprachlichen Norm beziehungsweise mit der Simplizität des Sprachprodukts einherzugehen scheint, siehe Abbildung 35 auf Seite 202 oder Abbildung 37 auf Seite 205. Zugleich zeigt sich für die Evaluationsindikatoren, dass die Indikatoren des Kernkriteriums PASSEND scheinbar eine höhere Inter-Rater-Reliabilität als jene der Kernkriterien WERTVOLL oder NEU aufweisen, obgleich einige der Evaluationsindikatoren des Kernkriteriums WERTVOLL ebenfalls hohe Übereinstimmungen zeigen konnten, vergleiche Abbildung 39 auf Seite 209. Mit Blick auf die entsprechende Forschungsfrage des vorliegenden Abschnitts der Arbeit lässt sich zur Objektivität der Evaluationsmatrix mit Bezug auf die Inter-Rater-Reliabilität festhalten, dass diese für individuelle Bestandteile dessen nachweisbar ist, während sie für andere Elemente der Matrix nur begrenzt oder nicht zutrifft. Mögliche Erklärungsansätze hierfür werden in Kapitel 5 der diskutiert.

4.4.2.2 Ergebnisse der Evaluation kreativer Schriftsprachprodukte

Ergänzend zu den vorherigen Erkenntnissen konnten mittels der ausführlichen Evaluationsstudie Resultate zu den individuellen Einschätzungen hinsichtlich der Sprachprodukte und der Indikatoren ermittelt werden. Dadurch zeigte sich beispielsweise, welche Sprachprodukte entsprechend der einzelnen Indikatoren als äußerst zutreffend oder im Gegenteil als kaum zutreffend beurteilt wurden. Tabelle 21 gibt einen ersten Überblick über alle 18 Evaluationsindikatoren mit dem sowohl höchsten

als auch dem niedrigsten durchschnittlichen Ergebnis. Ferner ist die Spannweite aller gemittelten Ergebnisse angegeben, um Auskunft über die Streuung der Evaluationsergebnisse zu geben. Zur besseren Orientierung ist erneut auf Tabelle 20 auf Seite 208 verwiesen, um die Evaluationskriterien den entsprechenden Indikatoren zuzuordnen. Eine detaillierte Rangliste aller Sprachprodukte sortiert nach ihren Durchschnittsergebnissen für jeden Indikator befindet sich im Anhang der Arbeit.

Anhand Tabelle 21 zeigt sich, dass die Sprachprodukte ein sehr gemischtes Ergebnisbild ergaben. Bezüglich einigen Indikatoren erzielten sie ein durchschnittlich hohes und bei anderen ein niedriges Ergebnis. So lässt sich beispielsweise für die beiden Indikatoren 2 (*Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt*) und 11 (*Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe, rein inhaltlich*) eine vergleichsweise hohe durchschnittliche Evaluation zwischen 2,24-2,96 respektive 2,09-3 feststellen. Im Unterschied dazu zeigen die beiden Indikatoren 16 (*Der Lernende verwendet stilistische Mittel*) und 18 (*Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter*) im Bereich zwischen 0,01-0,79 beziehungsweise 0,02-0,32 relativ geringe Evaluationsergebnisse auf. Daraus ergibt sich der Anschein, dass alle der 25 untersuchten Sprachprodukte in Bezug auf jene Evaluationsindikatoren näherungsweise stark, respektive kaum zutreffen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen zuvor, welche eine Tendenz zu den Extrempunkten der Likert-Skala aufzeigten, siehe Abbildung 38.

Allerdings ist anzumerken, dass hinsichtlich anderer Indikatoren eine gewisse Bandbreite an Evaluationsergebnissen dokumentiert werden konnte. Dazu lohnt sich der Blick auf die Spannweite der durchschnittlichen Ergebnisse. Ist deren Wert gering, liegen die einzelnen Evaluationsergebnisse der Probanden nah beieinander. Ist deren Wert hingegen hoch, liegt eine größere Streuung der Ergebnisse vor und es lässt sich nicht grundsätzlich darauf schließen, dass die jeweiligen Sprachprodukte hinsichtlich der Indikatoren besonders stark beziehungsweise kaum zutreffen. Dieser Aspekt zeigt sich beispielsweise im Vergleich der beiden Indikatoren 7 und 18. Während der Indikator 7 (*Die Idee der Antwort überschreitet die Rahmenbedingungen, indem sie Zusatzinformation aufweist. Diese unterstützen den Aussagewert der Antwort*) eine vergleichsweise hohe Spannweite von 2,61 aufweist, zeigt sich bei Indikator 18 (*Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter*) eine eher geringe Spannweite von 0,3. Daraus ergibt sich, dass die Juroren die Sprachprodukte hinsichtlich Indikator 7 äußerst unterschiedlich evaluierten und bezüglich Indikator 18 größtenteils gleich. Ferner lässt sich festhalten, dass in der Mehrheit der Fälle komplexe Sprachprodukte die jeweils höchsten Durchschnittswerte erzielten und simple Sprachprodukte vorwiegend niedrige. Dies trifft beispielsweise auf die Indikatoren 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 und 18 zu. In all diesen Fällen erhielten die Sprachprodukte **I like to swim in pool's in Singapur*, **I like Eiscreame and Ponys and Unicornes*, **I like al animals but the most I like horses* und **I like two it baket biens* die jeweils höchste Wertung, während die Sprachprodukte *I*

*like dogs, *I like Futboll, I like the school, *I like eiskrim, *I like Pizza oder I like my school* die niedrigsten Ergebnisse bekamen.

Tabelle 21: Übersicht der Evaluationsindikatoren mit Durchschnittswerten

Indikator	Sprachprodukt mit höchstem Durchschnittsergebnis	Ø ⁹	Sprachprodukt mit niedrigstem Durchschnittsergebnis	Ø ¹⁰	Spannweite (range)
1	I like my school	2,94	I like tue pommes and stickenmeknakes	1,52	1,42
2	I like cute and small Rabbits	2,96	I like two it baket biens	2,24	0,72
3	I like to swim in pool's in Singapur	2,71	I like dogs	0,23	2,48
4	I like to swim in pool's in Singapur	2,16	I like Futboll	0,25	1,91
5	I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	2,58	I like the school	0,04	2,54
6	I like to swim in pool's in Singapur	2,49	I like Futboll	0,18	2,31
7	I like to swim in pool's in Singapur	2,68	I like Futboll	0,07	2,61
8	I like to swim in pool's in Singapur	2,65	I like Futboll	0,70	1,95
9	I like to swim in pool's in Singapur	2,10	I like Futboll	0,10	2,00
10	I like al animals but the most I like horses	2,75	I like eiskrim	1,15	1,60
11	I like cute and small Rabbits	3,00	I like tue pommes and stickenmeknakes	2,09	0,91
12	I like al animals but the most I like horses	2,56	I like Futboll	0,15	2,41
13	I like al animals but the most I like horses	2,00	I like Futboll	0,18	1,82
14	I like al animals but the most I like horses	2,21	I like dogs	0,05	2,16
15	I like to swim in pool's in Singapur	1,53	I like Futboll	0,03	1,50
16	I like al animals but the most I like horses	0,79	I like Pizza	0,01	0,78
17	I like to dance and to play Ball	2,98	I like tue pommes and stickenmeknakes	0,92	2,06
18	I like two it baket biens	0,32	I like my school	0,02	0,30

Lediglich bei den Indikatoren 1, 2, 11 und 17 sind die Sprachprodukte mit dem niedrigsten Durchschnittsergebnis ebenfalls komplexe Sprachprodukte. Auffällig ist in diesem Zusammenhang

⁹ An dieser Stelle wird das Durchschnittsergebnis des jeweiligen Sprachprodukts angeführt.

¹⁰ Siehe vorherige Fußnote.

jedoch, dass es sich dabei um die beiden Sprachprodukte **I like tue pommes and stickenmeknakes* und **I like two it baket biens* handelt, die sich zwar als komplexe, aber gleichzeitig nur als bedingt verständliche Sprachprodukte beschreiben lassen. Ergänzend gibt Tabelle 21 nicht an, welche Evaluationsergebnisse die restlichen 23 Sprachprodukte – abseits der Sprachprodukte mit dem höchsten oder niedrigsten Durchschnittswert – erzielten. Jene Ergebnisse befinden sich zwar, wie zuvor erwähnt, im Anhang dieser Arbeit, allerdings wird an dieser Stelle das Durchschnittsergebnis aller 25 Sprachprodukte pro Indikator abgebildet, um einen groben Überblick über die Evaluationsergebnisse für die einzelnen Indikatoren darzubieten. Dies ist in Abbildung 41 dargestellt.

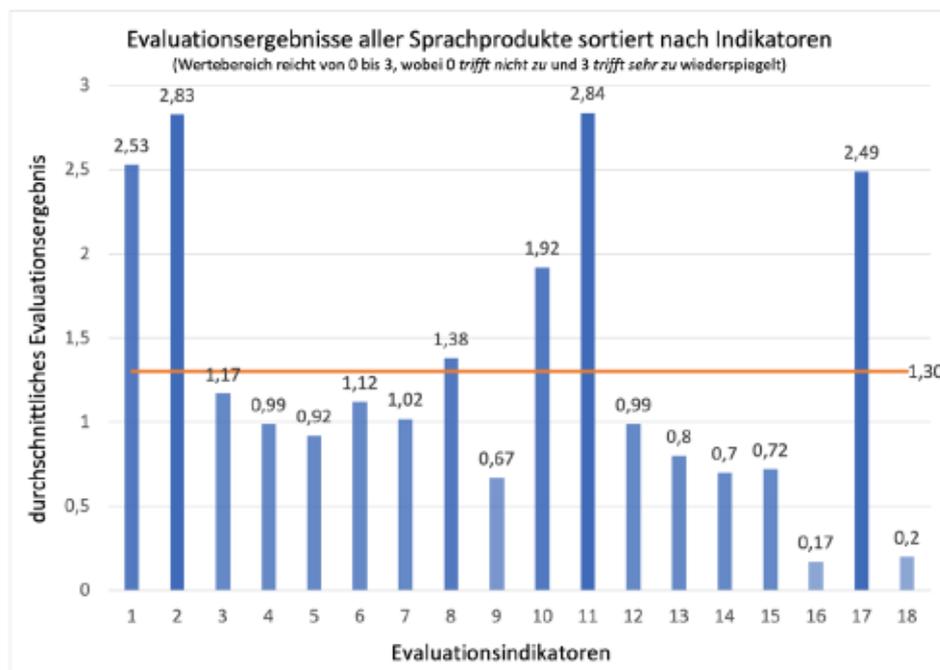


Abbildung 41: Mittelwerte der Evaluationsergebnisse aller 25 Sprachprodukte

Daraus resultiert, dass insbesondere bei den Evaluationsindikatoren 1 (*Die sprachlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt*), 2 (*Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt*), 11 (*Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe, rein inhaltlich*) und 17 (*Aufgrund der sprachlichen Qualität ist die Antwort verständlich*) die untersuchten Sprachprodukte durchschnittlich hohe Ergebnisse erzielten. Während alle Sprachprodukte mittels einer vierstufigen Likertskala von 0 bis 3 evaluiert wurden und somit 3 das maximale Ergebnis darstellt, erhielten die Sprachprodukte bei diesen Indikatoren durchschnittlich die Werte 2,53, 2,83, 2,84 und 2,49. Im Kontrast schnitten die Sprachprodukte bei den Evaluationsindikatoren 16 (*Der Lernende verwendet stilistische Mittel*) und 18 (*Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter*) vergleichsweise schlecht ab und erzielten durchschnittliche Werte von 0,17 beziehungsweise 0,2. Folglich ergab sich hinsichtlich einiger Evaluationsindikatoren – durchschnittlich betrachtet – für alle 25 Sprachprodukte hohe respektive niedrige Zustimmung. Zusätzlich zeigte sich für die restlichen Indikatoren eine durchschnittlich mittelmäßige

Zustimmung. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Evaluationsindikatoren mit besonders hohen oder niedrigen Durchschnittswerten den Indikatoren entsprechen, die, wie erwähnt, eine geringe Bandbreite aufweisen. Dieser Aspekt betrifft somit beispielsweise die Indikatoren 2, 11, 16 und 18.

Da die jeweiligen Evaluationsindikatoren auf den drei Kernkriterien von Kreativität – NEU, WERTVOLL und PASSEND – aufbauen, sich diesen zuordnen lassen und gemeinsam eine Aussage über die gesamte Kreativität des Sprachprodukts treffen, ist es an dieser Stelle ebenfalls von Interesse, die berechneten Ergebnisse für die drei Kernkriterien sowie der gesamten Kreativität zu betrachten. Hierzu folgt Abbildung 42, um zu Beginn eine Rangliste der untersuchten Sprachprodukte wiederzugeben, sortiert nach ihren entsprechenden Ergebnissen für Kreativität insgesamt. Wie zuvor erwähnt, speist sich dieses Ergebnis aus den Einzelergebnissen für die drei Kernkriterien NEU, WERTVOLL und PASSEND, die sich wiederum aus den Einzelergebnissen der 18 Evaluationsindikatoren ergeben. Anzumerken sei dabei, dass das Endergebnis für Kreativität somit zwischen 0 und 1 liegen kann, wobei 1 die größtmögliche und 0 die kleinstmögliche Kreativität anzeigt.

Die vorliegende Abbildung 42 macht deutlich, dass die Endergebnisse für Kreativität bei den untersuchten 25 Sprachprodukten im Bereich zwischen 0,25 und 0,78 liegen. Demnach erzielte kein Sprachprodukt die volle Punktzahl und gleichzeitig erhielt kein Sprachprodukt ein Ergebnis von 0, sprich kein Sprachprodukt wurde weder als vollständig kreativ noch als kreativlos evaluiert. Während somit das Sprachprodukt **I like Fußball* das geringste Ergebnis mit 0,25 erhielt, bekam das Sprachprodukt **I like to swim in pool's in Singapur* das höchste Ergebnis mit 0,78. Auffällig ist zudem, dass das durchschnittliche Ergebnis für alle Sprachprodukte bei 0,45 liegt und dadurch 12 der 25 Sprachprodukte (48%) ein überdurchschnittliches Kreativitätsergebnis und die restlichen 13 Sprachprodukte (52%) ein unterdurchschnittliches Kreativitätsergebnis erhielten. Von besonderem Interesse ist, dass scheinbar komplexere Sprachprodukte höhere Ergebnisse hinsichtlich der Kreativität erzielten. Dies zeigt sich, indem Sprachprodukte mit geringer Wortanzahl am unteren Ende der Rangordnung verortet werden können, wohingegen Sprachprodukte mit höherer Wortanzahl und größerer Varianz an Wortarten oder syntaktischen Strukturen das obere Ende der Rangordnung abbilden. Beispielhaft können die beiden Sprachprodukte **I like al animals but the most I like horses* und *I like Lego* miteinander verglichen werden. Während ersteres ein durchschnittliches Kreativitätsergebnis von 0,72 erhielt, erreichte das zweite Sprachprodukt lediglich ein Ergebnis von 0,29. Gleichzeitig ist keine grundlegende Rangordnung hinsichtlich einer Abweichung von der sprachlichen Norm erkennbar. Sprachprodukte mit einer solchen Abweichung sind indessen in allen Bereichen von Abbildung 42 wiederzufinden, wie beispielsweise die Sprachprodukte **I like to go sceate bording on Saturday*, **I like two it baket biens* oder **I like eiskrim* wiedergeben. Es scheint daher, als ob eine Deviation von der Sprachnorm hinsichtlich der vorliegenden Sprachprodukte keine grundlegende Auswirkung auf das Ergebnis für Kreativität besitzt.

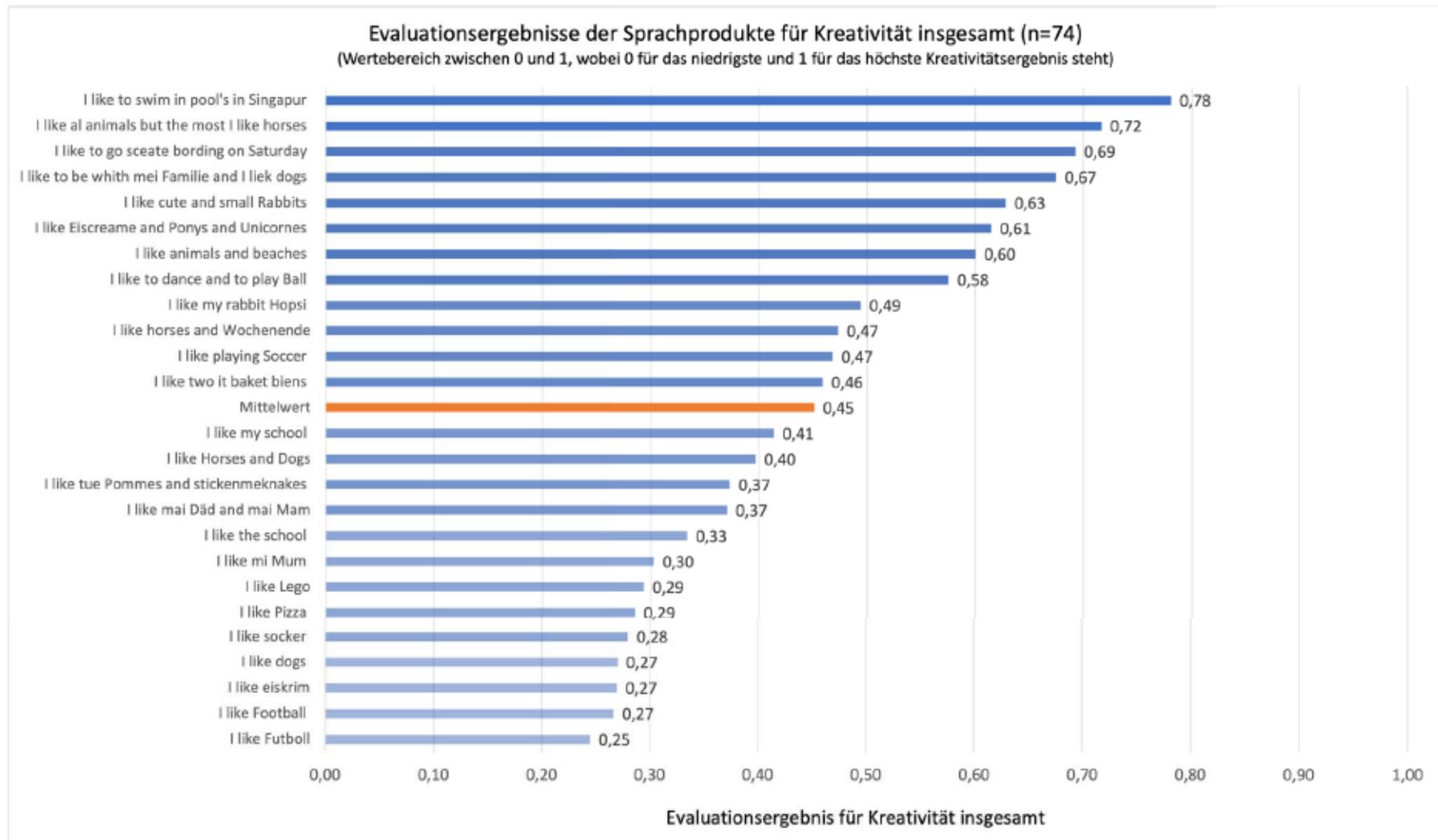


Abbildung 42: Übersicht der Endergebnisse aller Sprachprodukte für Kreativität

Der soeben genannte Aspekt verdeutlicht sich umso mehr, sobald die fünf beispielhaften Sprachprodukte isoliert betrachtet werden. Abbildung 43 gibt deren durchschnittliche Evaluationsergebnisse für Kreativität insgesamt wieder.

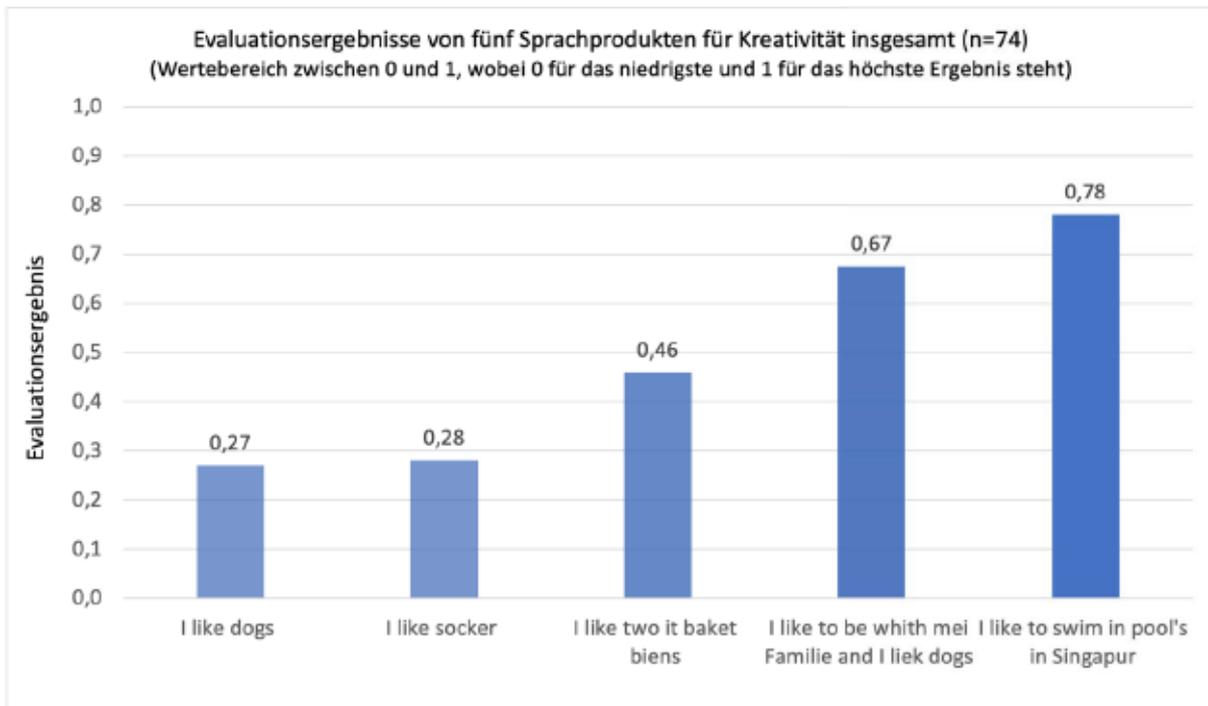


Abbildung 43: Übersicht der Ergebnisse von fünf Sprachprodukten für Kreativität

Anhand der Abbildung 43 zeigt sich deutlich, inwiefern komplexere Sprachprodukte ein höheres Evaluationsergebnis für Kreativität insgesamt erzielten. Während die Sprachprodukte *I like dogs* und **I like socker* vergleichsweise geringe Ergebnisse von 0,27 beziehungsweise 0,28 erhielten, erreichte das Sprachprodukt **I like two it baket biens* ein mittleres Ergebnis von 0,46. Die beiden Sprachprodukte **I like to be whith mei Familie and I liek dogs* und **I like to swim in pool's in Singapur* erreichten jeweils vergleichsweise hohe Werte mit 0,67 und 0,78.

Da sich das Ergebnis für Kreativität insgesamt im Rahmen der Evaluationsmatrix aus den drei Kernkriterien von Kreativität – NEU, WERTVOLL und PASSEND – sowie deren individuelle Evaluationsindikatoren zusammensetzt, ist an dieser Stelle von Interesse, die durchschnittlichen Ergebnisse jener fünf beispielhaften Sprachprodukte für eben diese drei Kernkriterien miteinander zu vergleichen. Hierzu sind die Ergebnisse für das erste Kriterium NEU in Abbildung 44 dargestellt.

Für das Kernkriterium NEU zeigt sich vordergründig die gleiche Rangordnung der Sprachprodukte wie zuvor bei den Ergebnissen für Kreativität insgesamt. Erneut besitzt das Sprachprodukt *I like dogs* den niedrigsten Wert mit 0,13 und das Sprachprodukt **I like to swim in pool's in Singapur* den höchsten Wert mit 0,79.

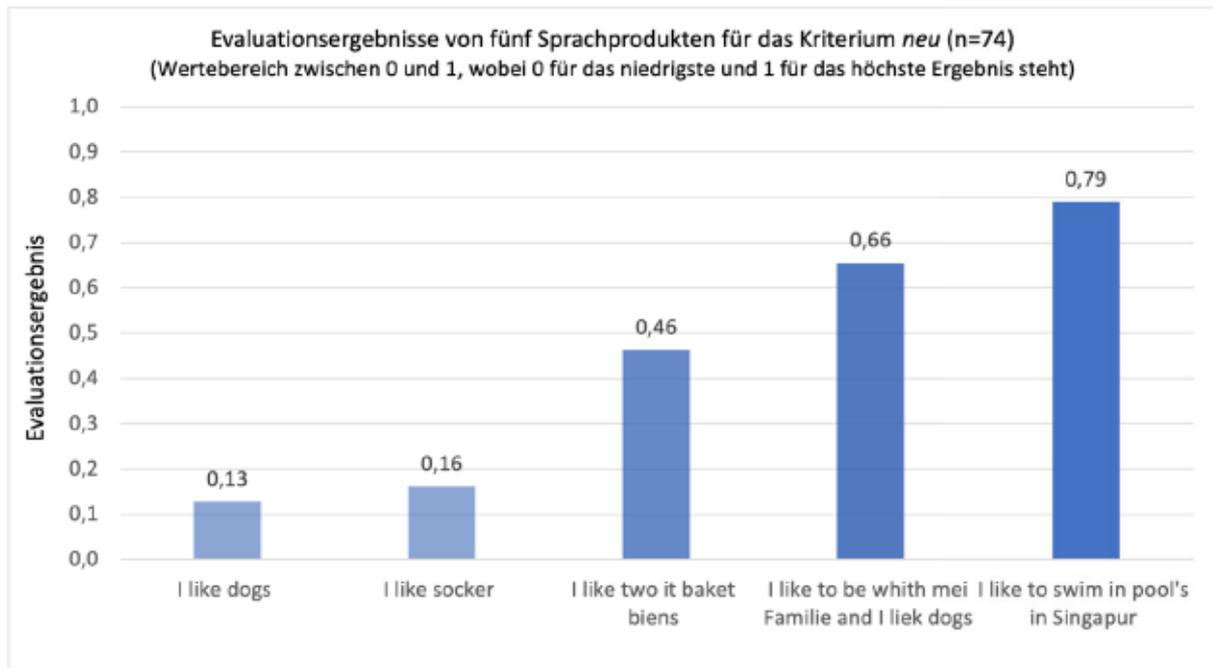


Abbildung 44: Übersicht der Ergebnisse von fünf Sprachprodukten für das Kriterium *NEU*

Die Sprachprodukte **I like socker*, **I like two it baket biens* und **I like to be whith mei Familie and I like dogs* sind in aufsteigender Reihenfolge mit den entsprechenden Werten – 0,16, 0,46 und 0,66 – in der Mitte platziert. Überdies zeigt sich, dass bei diesem Kriterium keines der Sprachprodukte eine volle Punktzahl sowie eine Punktzahl von 0 erreichte. Da nicht alle 25 Sprachprodukte an dieser Stelle abgebildet werden, ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse aller untersuchten Sprachprodukte zwischen 0,1 und 0,79 lagen. Das durchschnittliche Ergebnis für das Kriterium *NEU* beträgt 0,38. Eine vollständige Auflistung der Ergebnisse bezüglich dieses Kriteriums befindet sich im Anhang der Arbeit. Auffällig ist zudem, dass die Ergebnisse der drei Sprachprodukte **I like two it baket biens*, **I like to be whith mei Familie and I like dogs* und **I like to swim in pool's in Singapur* den zuvor abgebildeten Ergebnissen für Kreativität insgesamt stark ähneln. Hierbei kommt es lediglich zu Abweichungen von 0,1 beziehungsweise zu gar keiner Abweichung.

Ein ähnliches Ergebnisbild zeichnet sich für das zweite Kernkriterium *WERTVOLL* ab, siehe Abbildung 45. Gleichermäßen ist eine Reihenfolge von simplen zu komplexen Sprachprodukten erkennbar. Allerdings besitzt das Sprachprodukt **I like socker* diesmal den niedrigsten Wert mit 0,22, obgleich sich dieser nur minimal von dem Ergebnis des Sprachprodukts *I like dogs* mit 0,23 unterscheidet. Die beiden Sprachprodukte **I like two it baket biens* und **I like to be whith mei Familie and I like dogs* sind erneut in den mittleren Rangplätzen zu verorten mit den jeweiligen Ergebnissen 0,39 sowie 0,61. Das Sprachprodukt **I like to swim in pool's in Singapur* besitzt wiederholt das höchste Ergebnis mit 0,72. Abermals hat bei diesem Kriterium keines der 25 Sprachprodukte, siehe Anhang,

einen Wert von 0 oder 1 erreicht. Hingegen lagen die Ergebnisse zwischen den Werten 0,2 und 0,72. Das durchschnittliche Ergebnis aller Sprachprodukte betrug 0,4.

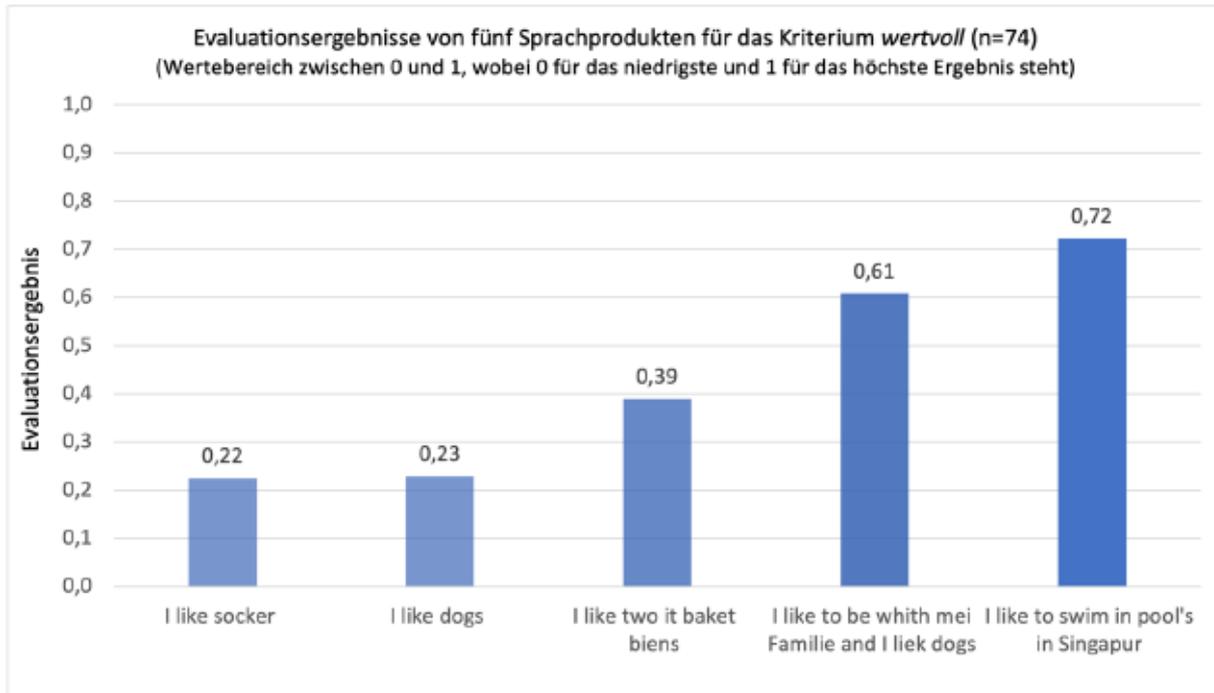


Abbildung 45: Übersicht der Ergebnisse von fünf Sprachprodukten für das Kriterium *WERTVOLL*

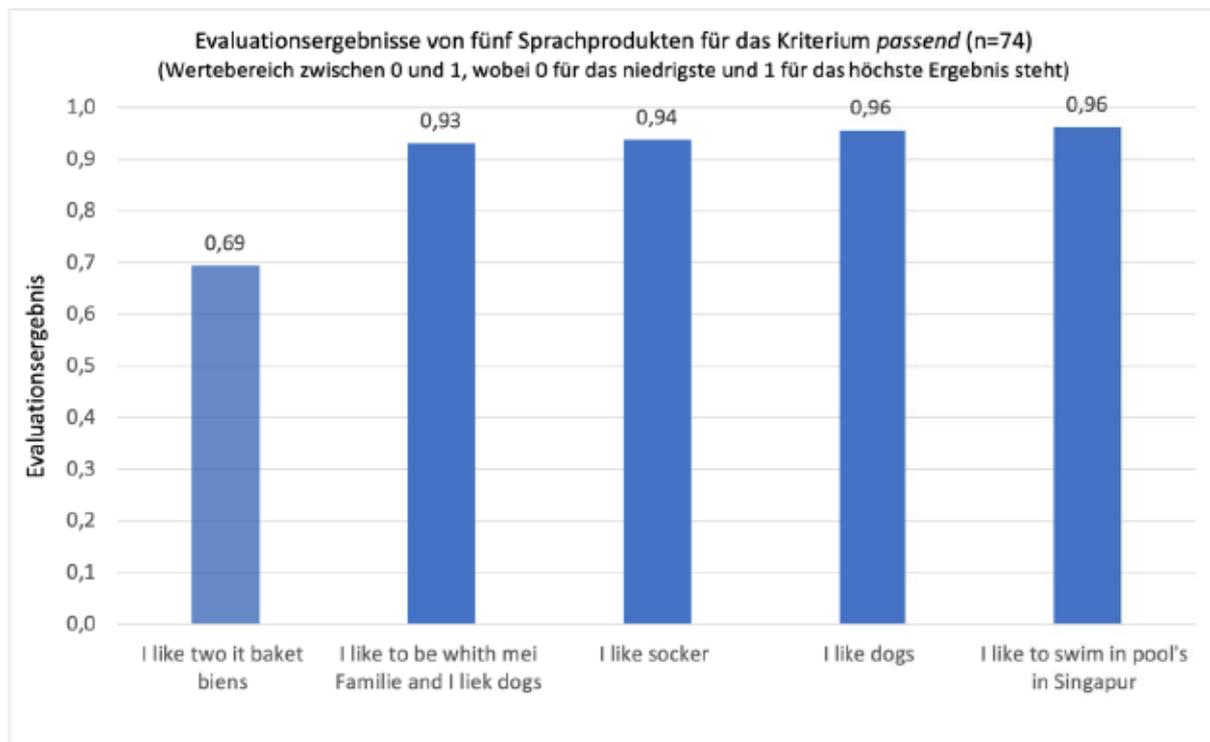


Abbildung 46: Übersicht der Ergebnisse von fünf Sprachprodukten für das Kriterium *PASSEND*

Einen Unterschied stellen die Resultate für das letzte und dritte Kernkriterium PASSEND dar, welche in Abbildung 46 dargestellt werden. Hierbei zeigt sich einerseits eine divergente Rangordnung der Sprachprodukte. Während nun das Sprachprodukt **I like two it baket biens* den niedrigsten Wert mit 0,69 erhält, liegen die restlichen vier Sprachprodukte, **I like to be whith mei Familie and I like dogs* (0,93), **I like socker* (0,94), *I like dogs* (0,96) und **I like to swim in pool's in Singapur* (0,96) in Hinsicht auf ihre Bewertung vergleichsweise nah beieinander. Andererseits ist eine Veränderung bezüglich der Evaluationsergebnisse ersichtlich. Obgleich abermals kein Sprachprodukt die volle Punktzahl von 1 sowie die niedrigste Punktzahl von 0 erreichte, liegen die Ergebnisse aller 25 Sprachprodukte dennoch in einem vergleichsweise höheren Wertebereich zwischen 0,69 und 0,99, siehe Anhang. Das durchschnittliche Ergebnis ist ebenso höher und liegt bei 0,92. Es scheint demnach, als ob die 25 evaluierten Sprachprodukte auf die entsprechenden Evaluationsindikatoren für das Kriterium PASSEND besonders stark zutreffen. Indessen wird zugleich deutlich, dass die Ergebnisse für das Kriterium PASSEND stark von dem Evaluationsergebnis für Kreativität insgesamt abweichen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sich die Kernkriterien NEU und WERTVOLL stärker auf das Endergebnis von Kreativität auswirken, da diese aufgrund ihrer Bedeutsamkeit für Kreativität, was sich durch den aktuellen Forschungsstand und die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse ergibt, im Rahmen der Evaluationsmatrix stärker gewichtet wurden.

Abschließend kann für die Evaluationsergebnisse der untersuchten Schriftsprachprodukte hinsichtlich ihrer Kreativität und dessen Bestandteile festgehalten werden, dass die Befunde durchaus unterschiedlich für die einzelnen Sprachprodukte, aber auch für die einzelnen Indikatoren und Kriterien ausgefallen sind. Auffällig sind allerdings zwei Aspekte, die auf Grund dessen kurz näher erläutert werden sollen: Einerseits zeigte sich bei der Betrachtung der Evaluationsergebnisse hinsichtlich der einzelnen Evaluationsindikatoren, dass bei einigen eine geringe Spannweite der Ergebnisse vorlag, siehe Tabelle 21. Beispielsweise lag die Spannweite für den Indikator 11 bei 0,91. Dies lässt darauf schließen, dass sich die Probanden bezüglich eines solchen Indikators mit geringer Spannweite entweder größtenteils einig in ihrer Evaluation waren oder jener Indikator nur bedingt für die verwendeten Sprachprodukte geeignet war. Insbesondere der zweite Aspekt wird am Beispiel von Indikator 11 deutlich, der sich darauf bezieht, ob der Inhalt des Sprachprodukts Sinn ergibt. Dadurch, dass die Aufgabenstellung lediglich erforderte, den Satz *I like* zu vervollständigen, ist eine sinngemäße Antwort nicht schwer zu formulieren. Dadurch erschließt sich die Problematik der Verwendbarkeit jener Indikatoren für die spezifische Aufgabenstellung und der daraus resultierenden Sprachprodukte. Auf diese Schwierigkeit wird allerdings in Kapitel 5 näher eingegangen.

Andererseits stellte sich bei näherer Betrachtung der Ergebnisse eine Rangordnung der Sprachprodukte heraus. Dies trifft zum einen auf die Resultate für Kreativität insgesamt, siehe Abbildung 42 und Abbildung 43, aber auch für die beiden Kernkriterien NEU und WERTVOLL, siehe

Abbildung 44 und Abbildung 45 zu, die sich alle drei aus den Ergebnissen der einzelnen Evaluationsindikatoren speisen. In allen drei Fällen erzielten komplexere Sprachprodukte, die sich vordergründig durch ihre höhere Wortanzahl und größere Varianz an Wortarten oder syntaktischen Strukturen auszeichnen, höhere Werte als ihre simpleren Pendanten. Gleiches zeigte sich ebenfalls für die Ergebnisse von einer Vielzahl der individuellen Evaluationsindikatoren, wie in Tabelle 21 abgebildet. Überdies stellte sich in den genannten Fällen heraus, dass eine Abweichung von der sprachlichen Norm als vergleichsweise akzidentiell betrachtet werden konnte. Lediglich für die Ergebnisse des Kriteriums PASSEND, beziehungsweise dessen zugeordneten Evaluationsindikatoren, konnte eine solche Rangfolge nicht festgestellt werden. Außerdem lagen jene Werte – im Gegensatz zu den Ergebnissen der anderen Bereiche – in einem verhältnismäßig hohen Wertebereich. Dies lässt sich womöglich ebenfalls auf die offene Aufgabenstellung zurückführen, was, wie zuvor erwähnt, in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit erläutert wird. Bevor jedoch die Ergebnisse im Abgleich mit den theoretischen Erkenntnissen des Forschungsfelds interpretiert und diskutiert werden, folgt zuvor eine Zusammenfassung der wichtigsten Befunde der Arbeit.

4.5 Zusammenfassung der Befunde

Zu Beginn der Arbeit stellte sich im Spannungsfeld von Kreativität, Englischunterricht und Schriftsprache die folgende Hauptforschungsfrage: *Wie kann Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe evaluiert werden?* Daraus resultierten weitere vier untergeordnete Fragen. Zu einer Beantwortung derer hat ein mehrstufiger Prozess, angelehnt an den *Design-Based-Research* Ansatz beigetragen, um theoretische Erkenntnisse weiterzuentwickeln und Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis abzuleiten. Insgesamt bestand der Prozess aus vier Phasen: Analysieren, Entwerfen, Umsetzen und Testen. Die zentralen Ergebnisse der Arbeit innerhalb all dieser Phasen werden nun in Verbindung mit ihren entsprechenden Forschungsfragen dargestellt und komprimiert erläutert.

Bezüglich der ersten untergeordneten Forschungsfrage – *Was bedeutet Kreativität im Englischunterricht?* – wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, mittels der insgesamt 82 bestehende Definitionen auf ihre individuellen Teilelemente von Kreativität hin analysiert wurden. Die unterschiedlichen Definitionen unterschieden sich zwar bezüglich ihrer Einzelemente ($n=74$), aber wiesen zugleich Überschneidungen hinsichtlich derer jeweiligen Bedeutung auf. Gemein war den analysierten Definitionen, dass sich ihre individuellen Bestandteile in eine mögliche Dreiteilung von Kreativität einordnen lassen. Diese Dreiteilung von Kreativität umfasst die Kriterien NEU, WERTVOLL und PASSEND, welche in den untersuchten Definitionen als übergreifende Kriterien jeweils 147 (48,8%), 110 (36,6%) und 44 (14,6%) Erwähnungen finden. Anhand dieser

absoluten Trefferzahlen ließ sich anschließend auf eine potentielle Gewichtung der Kriterien von Kreativität schließen (vgl. Kapitel 5.1.1). Aufgrund der Analyse einer limitierten Auswahl an Definitionen von Kreativität, kann allerdings kein allumfassendes Urteil gefällt werden, obgleich durch die Bestätigung bestehender Forschungsergebnisse (siehe Kapitel 2.1.1) die Annahme einer Dreiteilung von Kreativität in jene drei Kernkriterien inklusive ihrer Gewichtung anzunehmen ist.

Um mit Hilfe dieser ersten Ergebnisse der sogenannten Kriterienthematik entgegenzutreten, wurde eine Arbeitsdefinition für Kreativität aufgestellt, welche fachspezifisch auf die Englischdidaktik und bereichsspezifisch auf das kreative Produkt – neben der kreativen Person, dem kreativen Produkt und dem kreativen Umfeld – ausgerichtet ist. Die Definition befindet sich auf Seite 175.

Anschließend wurden zwei weitere untergeordnete Forschungsfragen – *Inwiefern lässt sich Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe als Evaluationsindikatoren operationalisieren?* und *Inwieweit stimmen die entwickelten Indikatoren des Evaluationstools mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Kreativität überein?* – behandelt, indem eine Evaluationsmatrix für kreative Schreibprodukte im Englischunterricht entwickelt wurde. Die Evaluationsmatrix basiert primär auf der vorherigen Definition von kreativen Sprachprodukten im Englischunterricht und unterteilt Kreativität demnach ebenfalls in die drei Hauptkriterien NEU, WERTVOLL und PASSEND, welche in Form von 24 Indikatoren operationalisiert wurden. Somit sind auch diese Indikatoren wiederum den drei Kernkriterien zuzuordnen.

Zur zusätzlichen Absicherung durchlief die Evaluationsmatrix insgesamt einen neunstufigen Entwicklungsprozess, inklusive einer Expertenbefragung zur Überprüfung der Konstruktvalidität. Dabei wurde die Evaluationsmatrix mit bestehenden Evaluationsschemata und den Erkenntnissen der unterschiedlichen Forschungsbereiche abgeglichen, sowie mittels eines Expertenratings (n=4) bestehend aus Vertreterinnen der Wissenschaft und der Praxis, auf Verständlichkeit, Vollständigkeit und Gliederung überprüft. Das Expertenrating zeigte sich insbesondere dahingehend als wirksam, als dass eine Synthese der theoretischen und praktischen Erkenntnisse bereits während des Designprozesses berücksichtigt und einzelne Indikatoren bestätigt, adaptiert oder eliminiert werden konnten. Die Zahl der Evaluationsindikatoren reduzierte sich von 24 auf 18. Die 18 Evaluationsindikatoren lassen sich einerseits den wichtigsten Elementen kreativer Sprachprodukte – *bekanntes Wissen neu kombinieren, ansprechend, nützlich und passend für die Aufgabenstellung* – zuordnen und andererseits zur besseren Übersicht in drei Bereiche – *Zielvorgaben der Aufgabe, Inhalt* und *Sprache* – kategorisieren.

Anhand der fertigen Evaluationsmatrix zeigte sich, dass sich die Mehrheit der Evaluationsindikatoren den Kernkriterien NEU und WERTVOLL zuordnen lassen, was den Ergebnissen der Inhaltsanalyse sowie dem aktuellen Forschungsstand bezüglich der Gewichtung der drei Kriterien entspricht. Ferner beziehen sich einige der Indikatoren auf sprachlich-fortschrittliche Aspekte, die innerhalb der

Primarstufe womöglich nur bedingt zu evaluieren sind, aber aus Gründen der Vollständigkeit dennoch Teil der weiterführenden Untersuchung bleiben.

Um ein Sprachprodukt nun auf dessen Kreativität zu evaluieren, wurde eine binäre Skala und eine vierstufige Likertskala, die von TRIFFT NICHT ZU bis TRIFFT SEHR ZU reicht, verwendet. Das entsprechende Evaluationsergebnis der individuellen Indikatoren floss in das Ergebnis des zugehörigen Kernkriteriums mit ein. Unter Berücksichtigung der Gewichtung der drei Hauptkriterien ergab sich schlussendlich das Endergebnis der gesamten Kreativität eines Sprachprodukts. Um möglichst vergleichbare Evaluationsergebnisse zu liefern, wurden die Ergebnisse prozentual abgebildet.

Das wesentliche Ziel der Evaluationsmatrix war es, das komplexe Verständnis von Kreativität für den Englischunterrichtskontext einerseits zugänglich zu gestalten und mittels der Evaluationsmatrix in ihre Einzelteile zu zerlegen und dadurch evaluierbar zu machen. Doch aufgrund der Komplexität und des zugehörigen Zeitaufwands einer solchen Form der Evaluation, wurde die Evaluationsmatrix in eine digitale Anwendung transferiert. Zu den Vorteilen dessen gehört die Übersichtlichkeit sowie die Benutzerfreundlichkeit, da die Lehrenden beispielsweise die Berechnung der Endergebnisse nicht selbst durchführen müssen. Die digitale Anwendung ermöglicht dabei eine anschauliche Darstellung der einzelnen Evaluationsindikatoren und berechnet das prozentuale Endergebnis für die drei Kernkriterien von Kreativität – NEU, WERTVOLL und PASSEND – automatisiert. Zudem wird das Resultat für die Gesamtkreativität bezüglich des jeweiligen Sprachprodukts in Stufenform dargestellt. Beide Aspekte dienen der Förderung der Kreativität, indem die Einschätzungen Auskunft über Entwicklungspotential künftiger Sprachprodukte liefern.

Abschließend widmete sich die Arbeit der letzten untergeordneten Forschungsfrage – *Inwieweit entspricht die Evaluation von englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe den Qualitätskriterien der Objektivität?* Dabei kam es zuerst zu einer Usability-Studie (n=5), bevor anschließend eine Evaluationsstudie (n=74/n=55) durchgeführt wurde.

Das grundlegende Ziel der Usability-Studie war es, einerseits das Testsetting vorab der ausführlichen Evaluationsstudie zu überprüfen. Hierfür kann als Kernergebnis festgehalten werden, dass technische Schwierigkeiten bezüglich der Datenübertragung und innerhalb der digitalen Anwendung behoben werden konnten und eine zuverlässige Datenerhebung mittels des Testsettings gewährleistet werden konnte. Zusätzlich wurde zur Steigerung der Datenqualität die vierstufige Likert-Skala für alle Indikatoren eingeführt, während zuvor noch eine Wahl zwischen Likert-Skala und binärer Skala möglich gewesen war. Ferner ergaben sich weitere relevante Informationen für die Probandenakquise, was zu einer Eingrenzung auf Lehrkräfte und Lehramtsstudierende der Primarstufe oder der Unterstufe weiterführender Schulen für das Fach Englisch führte.

Andererseits diente diese Forschungsphase dem Zweck, die Verständlichkeit des Evaluationsprozesses sowie die Benutzerfreundlichkeit der digitalen Anwendung zu analysieren. Beides stellte sich

grundlegend als positiv heraus, wobei einige Indikatoren umformuliert, beziehungsweise nähere Erläuterungen zum besseren Verständnis erhielten. Überdies wurde die Anzahl der Sprachprodukte von 30 auf 25 reduziert und eine weitere Funktion in die digitale Anwendung eingebaut, um den Probanden nachträglich die Bearbeitung des Namens der Lernenden zu ermöglichen.

Die Usability-Studie lieferte somit vielzählige Hinweise, um das Evaluationstool sowohl für das darauffolgende Testsetting als auch für die tatsächliche Anwendung in der schulischen Praxis zu optimieren. Eine detaillierte Übersicht aller Ergebnisse dieser Teilstudie befindet sich in Tabelle 17 auf Seite 195.

Das Ziel der ausführlichen Evaluationsstudie hingegen war eine Überprüfung des Gütekriteriums der Objektivität in Form der Inter-Rater-Reliabilität. Diese wurde mittels zweier Teilbereiche – Makro- und Mikroanalyse – ermittelt. Im Rahmen der Makro-Analyse, stellte sich heraus, dass die Resultate des Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC) ein gemischtes Ergebnisbild bezüglich der Evaluationsergebnisse der Probanden zeigten, siehe Abbildung 40 auf Seite 212. Während für 0% der Sprachprodukte eine SEHR GUTE ÜBEREINSTIMMUNG festgestellt wurde, ergab sich für 24% eine GUTE, für 44% eine DURCHSCHNITTLICHE und für 32% eine SCHLECHTE ÜBEREINSTIMMUNG. Dadurch lässt sich keine grundsätzliche Aussage zur Inter-Rater-Reliabilität für alle Sprachprodukte treffen, obgleich eine Mehrheit der Sprachprodukte (68%) eine GUTE bis DURCHSCHNITTLICHE ÜBEREINSTIMMUNG aufwies und somit für die Mehrheit der Sprachprodukte von einer grundlegenden Inter-Rater-Reliabilität hinsichtlich der vorliegenden Evaluationsmatrix ausgegangen werden kann. Zusätzlich scheint ein Zusammenhang zwischen niedrigen beziehungsweise hohen ICC Ergebnissen und starken respektive schwachen Abweichungen von der Sprachnorm gepaart mit der Ausführlichkeit des Schriftsprachprodukts zu bestehen.

Hinsichtlich der Mikroanalyse ergab sich im Rahmen einer Häufigkeitsverteilung, dass bei 44% der Sprachprodukte eine Mindestübereinstimmung von 65% für mehr als die Hälfte aller Evaluationsindikatoren auftrat. Aufgeteilt in verschiedene Abstufungen zeigte sich ein weiter ausdifferenzierteres Ergebnisbild, welches durch eine Analyse von fünf beispielhaften Sprachprodukten ergänzt wurde. Beiden Auswertungen ist dabei gemeinsam, dass alle Sprachprodukte eine individuelle Anzahl der Übereinstimmungen aufweisen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass scheinbar simple Sprachprodukte eine größere Anzahl an stärkeren Übereinstimmungen besitzen, während komplexe Sprachprodukte häufig Übereinstimmungen der niedrigen Abstufungen enthalten. Daraus ergibt sich, dass die Inter-Rater-Reliabilität der Evaluationsmatrix scheinbar mit steigender Komplexität der Sprachprodukte und steigender Abweichung von der sprachlichen Norm sinkt. Zusätzlich konnte nachgewiesen werden, dass die Übereinstimmungen der Probanden häufig an den Extrempunkten der vierstufigen Likert-Skala zu finden waren und nur bei einem Sprachprodukt einer mittleren Stufe entsprachen.

In Hinsicht auf die Evaluationsindikatoren ergab sich ebenfalls ein vielfältiges Bild, da einige Indikatoren eine große Anzahl an Übereinstimmungen besaßen und andere eine vergleichsweise geringe Anzahl. Auffällig erschien, dass die Evaluationsindikatoren, die dem Kernkriterium PASSEND zugeordnet werden können, eine hohe Übereinstimmung über alle Sprachprodukte hinweg aufwiesen, wohingegen die Indikatoren des Kernkriteriums NEU nur in geringen Fällen eine Übereinstimmung zeigten. Das Kernkriterium WERTVOLL wies sowohl hohe als auch niedrige Übereinstimmungen auf.

Zusammenfassend decken sich die Ergebnisse der Makro- und Mikro-Analyse insofern, als dass in beiden Analysen ein äußerst vielschichtiges Ergebnisbild dokumentiert werden kann und dass ein hoher ICC mit einer vergleichsweise hohen Anzahl an Übereinstimmungen im Rahmen der Häufigkeitsverteilung einhergeht. In Abbildung 47 zeigt sich beispielsweise, dass das Sprachprodukt *I like dogs* einen hohen ICC von 0,83 besitzt und gleichzeitig eine Übereinstimmung bei 16 der 18 Indikatoren aufwies.

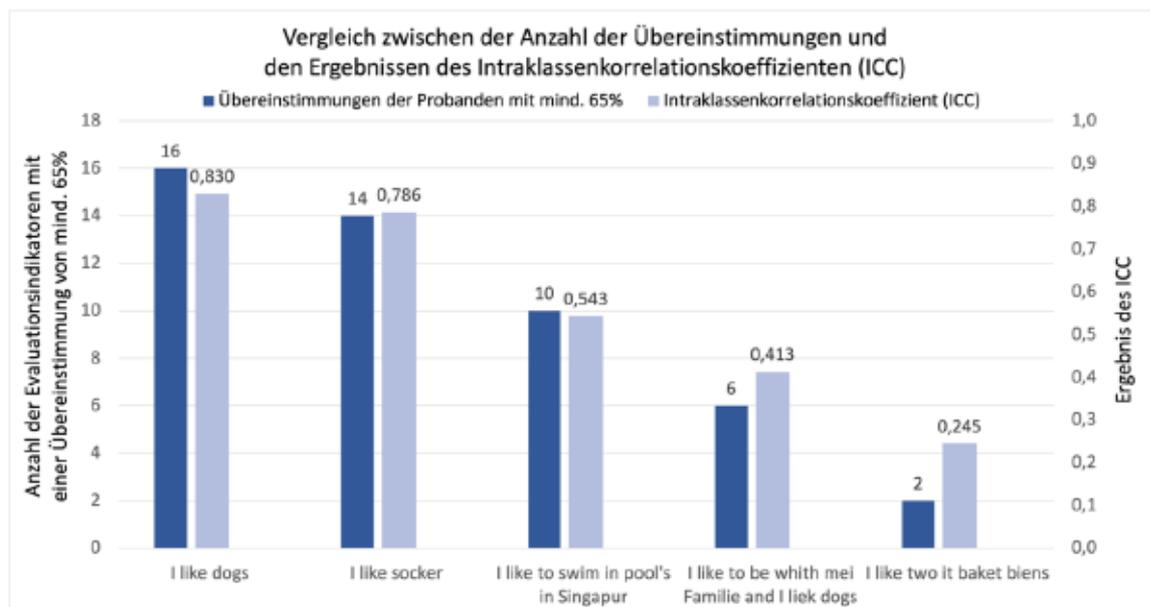


Abbildung 47: Vergleich der Übereinstimmungen und des ICC

Zur Inter-Rater-Reliabilität der Evaluationsmatrix lässt sich somit aufgrund beider Analyseverfahren festhalten, dass eine solche Urteilerübereinstimmung für einige Bestandteile der Evaluationsmatrix nachweisbar ist, jedoch für andere Elemente des Evaluationstools nur bedingt beziehungsweise nicht zutrifft. Außerdem scheint in beiden Fällen eine Rangordnung der Sprachprodukte hinsichtlich ihrer Urteilerübereinstimmung mit der Komplexität und Abweichung von der Sprachnorm einherzugehen.

Die Untersuchung der individuellen Evaluationsergebnisse ergab ebenso diverse Befunde für die einzelnen Sprachprodukte und Evaluationsindikatoren. Dabei zeigte sich einerseits, dass einige der Indikatoren eine geringe Streuung der Ergebnisse besaßen, während sich bei anderen Indikatoren die Ergebnisse stark von Person zu Person unterschieden. Andererseits wurde deutlich, dass sich erneut eine Rangordnung der Sprachprodukte ergab. Diese wies daraufhin, dass scheinbar komplexere

Sprachprodukte höhere Ergebnisse für Kreativität insgesamt sowie für die beiden Kernkriterien NEU und WERTVOLL erzielten. Lediglich für das Kernkriterium PASSEND traf dies nicht zu, wobei dabei grundsätzlich höhere Werte erzielt wurden.

Dadurch ist vorwiegend eine widersprüchliche Entwicklung zwischen den Ergebnissen der Urteilerübereinstimmung und den Ergebnissen für Kreativität sowie dessen Kernkriterien NEU und WERTVOLL zu erkennen. Während somit einige Sprachprodukte eine besonders hohe Inter-Rater-Reliabilität aufwiesen, erhielten sie gleichzeitig ein oftmals geringes Endergebnis für Kreativität. Parallel dazu besaßen andere Sprachprodukte zwar eine geringe Inter-Rater-Reliabilität, aber erzielten hingegen vergleichsweise hohe Werte für Kreativität. Zusätzlich schien dies für eine Unterscheidung zwischen simplen und komplexen Sprachprodukten zu gelten, wobei eine Abweichung von der sprachlichen Norm als vergleichsweise akzidentiell betrachtet werden konnte, siehe Abbildung 48.

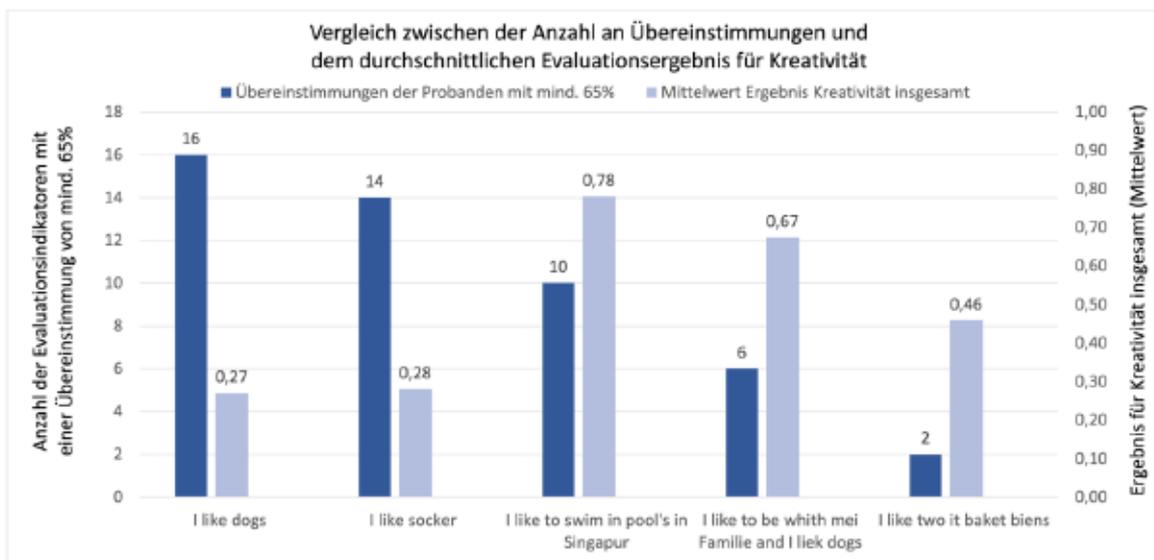


Abbildung 48: Vergleich der Übereinstimmungen und des Ergebnisses für Kreativität

Abschließend ergeben sich die einzelnen Resultate der Arbeit aus der Bearbeitung der individuellen Forschungsfragen und des jeweils zugehörigen methodischen Arbeitsschrittes. Eine Übersicht des gesamten Prozesses in Verbindung mit den zentralen Befunde bietet die nachfolgende Abbildung 49. Der Fokus der verbleibenden Teile der Arbeit besteht nun darin, die Ergebnisse aller Teilschritte des Projekts von einer deskriptiven auf eine interpretative Ebene zu transferieren, zu kontextualisieren und zu diskutieren, um daraufhin sowohl die zugrundeliegenden Forschungsfragen zu beantworten (siehe Kapitel 5) als auch Konsequenzen für die Evaluation – und demnach Definition und Förderung – von Kreativität im Englischunterricht der Primarstufe zu generieren (siehe Kapitel 6). Zusammengekommen bilden die nächsten Schritte schließlich die beiden letzten Stufen des Forschungsprozesses, siehe Abbildung 49.

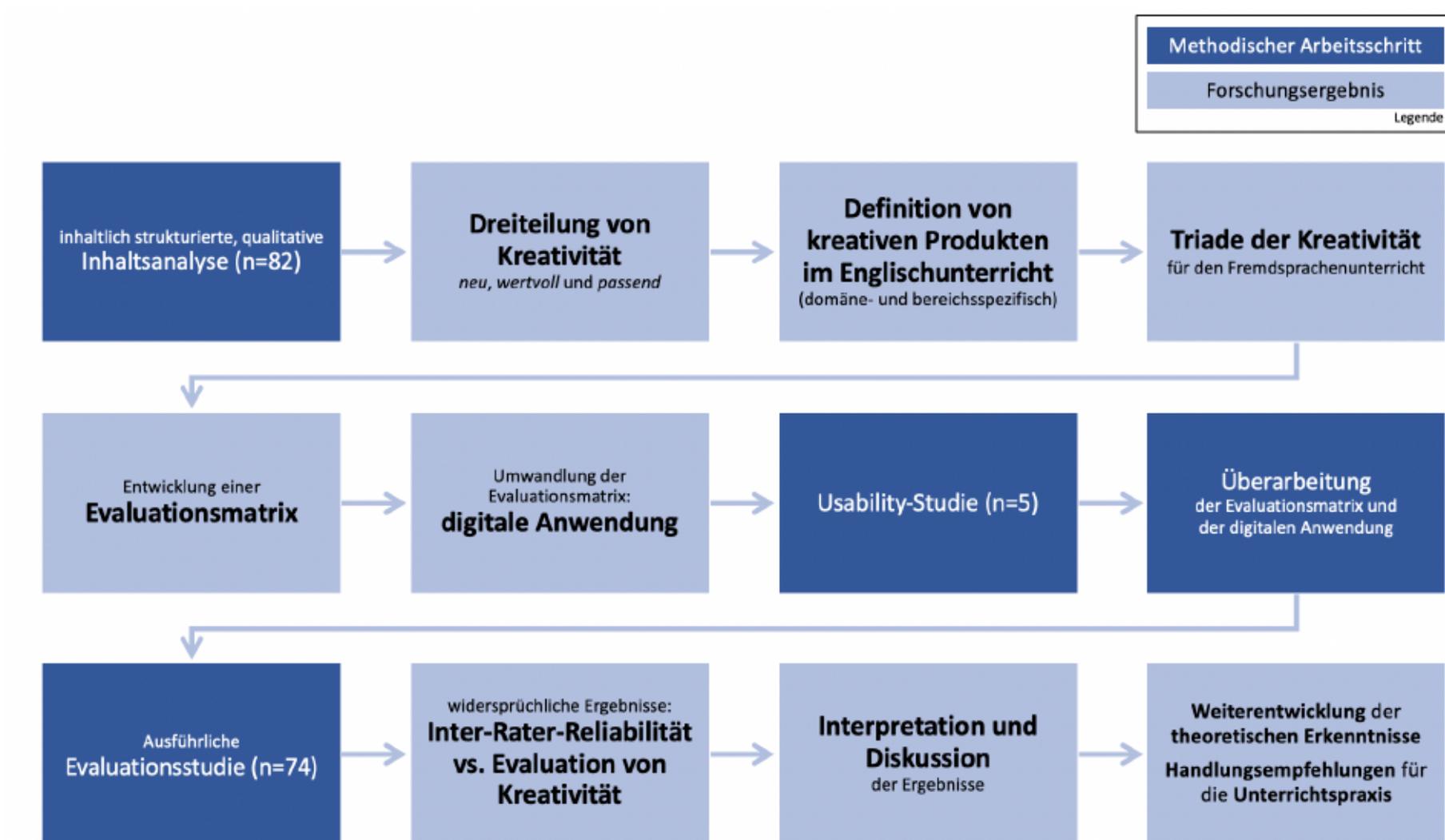


Abbildung 49: Forschungsprozess und Befunde der vorliegenden Arbeit

5. Diskussion der Befunde

Das folgende Kapitel dient dem Zweck, die Erkenntnisse mit der vorab dargestellten Theorie abzugleichen. Darauf aufbauend werden die Hauptbefunde ausformuliert, aus denen sich wiederum didaktische Schlussfolgerungen für das individuelle Fachgebiet ergeben. Dies ermöglicht eine fundierte Übersicht, inwiefern das Projekt sowohl die Unterrichtspraxis als auch den bisherigen Forschungsstand unterstützt. Dazu werden die untergeordneten Forschungsfragen zunächst für sich allein stehend beantwortet. Da sie aber eng miteinander verbunden sind und der übergeordneten Forschungsfrage der Arbeit unterliegen, werden sie anschließend in Bezug zueinander diskutiert. Dies resultiert in der Beantwortung der Hauptforschungsfrage und erläutert, inwiefern eine Evaluation von Kreativität hinsichtlich der Schreibkompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht möglich ist.

5.1 Bedeutung von Kreativität im Englischunterricht

Die erste Teilforschungsfrage der Arbeit thematisiert die Bedeutung von Kreativität im Englischunterricht. Der Begriff Bedeutung ist dabei zweideutig zu verstehen. Zum einen folgt daraus die Frage nach dem Verständnis und somit nach einer Definition von Kreativität im frühen Fremdsprachenlernen und zum anderen die Relevanz von Kreativität für den Englischunterricht. Beide Aspekte werden im Abgleich mit den entsprechend theoretischen Verortungen (siehe Kapitel 2) sowie den jeweiligen Ergebnissen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 4.1) diskutiert.

5.1.1 Definition von Kreativität

Mit Blick auf eine allgemeingültige Definition von Kreativität ergibt sich innerhalb des Forschungsdiskurses seit einer gewissen Zeit (vgl. Amabile, 1982; Cropley & Patston, 2019) eine Herausforderung. Dazu sind zwei vorrangige Erkenntnisse anzuführen: Erstens scheint es, als ob ein Mangel expliziter Definitionen bezüglich des Begriffs von Kreativität besteht. Insbesondere die Ergebnisse der Metaanalyse von Plucker et al. (2004) verdeutlichen dies, indem ihre Resultate in lediglich 38% der untersuchten Fälle ($n=90$) eine explizite Definition, in 41% eine implizite Definition und in 21% gar keine Definition nachweisen konnten. Eine verstärkte Auswirkung dessen zeigt sich für das spezifische Bild der deutschen und österreichischen Englischlehrpläne ($n=188$), in denen Kreativität zwar in einer Mehrheit der Curricula genannt wird, aber nur in 1,4% der Fälle implizit oder explizit definiert und in 90,9% der Fälle ohne Zusatzinformationen aufgeführt wird (Gruber & Költzsch, 2022; vgl. Patston et al., 2021). Auch in der Fachliteratur der Englischdidaktik gestaltet sich die Suche nach einer expliziten Definition als nur bedingt möglich (siehe Kapitel 2.1.2), da in vielen Fällen Kreativität zwar erwähnt, gleichwohl nicht näher ausgeführt sowie kaum durch praktische Umsetzungsmöglichkeiten ergänzt wird. Lediglich in Kapitel 2.1.2 konnten Ausnahmen in der Fachliteratur und in den Bezugs-

wissenschaften angeführt werden, die im späteren Verlauf dieses Kapitels weiter kontextualisiert werden.

Zweitens existieren Definitionen und Kriterien von Kreativität, obgleich sie sich durch ihre Menge an diversen Kriterien unterscheiden. Interessant ist, dass sie aufgrund ihrer fachlichen Ausrichtung und ihrer Fokussierung auf die verschiedenen Bereiche von Kreativität – Person, Produkt, Prozess und Umfeld – variieren, wobei sich eine Mehrheit dieser Definitionen auf das kreative Produkt zu beziehen erscheint (siehe Kapitel 2.1.1). Zudem weist das Forschungsfeld aufgrund dieser Vielfalt an Kriterien wiederum nur bedingt universellen Konsens auf, was die Formulierung einer allgemeinen Definition erschwert. Gleiches zeigt die Arbeit von Treffinger (1996), worin er erläutert, warum die Vielzahl an möglichen Definitionen mit unterschiedlichen Kriterien Grund für den Mangel einer universell anerkannten Definition sein kann. Carter (2016) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass Kreativität nie in einem Vakuum entstehe, sondern immer innerhalb eines fachlichen Kontexts, weshalb sich unterschiedliche Definitionsformen von Kreativität entwickelt haben und eine Definition an das jeweilige Fachgebiet angepasst werden muss. Die Erkenntnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 4.1) gleichen dabei denen der Theorie. Innerhalb der 82 untersuchten Definitionen wurden 74 individuelle Kriterien von Kreativität nachgewiesen. Einige davon wurden in diversen Definitionen aufgeführt, andere hingegen nur vereinzelt erwähnt.

Dem entgegensetzen ist die Argumentation, dass ein gewisser Konsens hinsichtlich bestimmter Kernkriterien und somit einer allgemeinen Definition von Kreativität zu wachsen scheint (siehe Kapitel 2.1.1.2). Auch diese Annahme lässt sich anhand der Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Arbeit unterstützen. Auffällig erschien in der Analyse, dass sich einige der Kreativitätskriterien anhand von Bedeutungsüberschneidungen zusammenfassen ließen sowie drei übergreifenden Kriterien untergeordnet werden konnten: NEU, WERTVOLL und PASSEND. Zudem ergaben sich die höchsten individuellen Trefferzahlen für die Kriterien *Neuartigkeit (novelty)*, *Originalität (originality)*, *Nützlichkeit (usefulness)* und *Angemessenheit (appropriateness)*, was die Bedeutsamkeit der drei zuvor genannten Kriterien für Kreativität untermauert. Nach Kategorisierung aller einzelnen Kriterien stellte sich eine Verteilung von 48,8% für das Kernkriterium NEU, 36,6% für das Kernkriterium WERTVOLL und 14,6% für das Kernkriterium PASSEND heraus. Dies gleicht den Ergebnissen des Forschungsdiskurses insofern, als dass dort ebenso verstärkt auf diese drei Kriterien von Kreativität als allgemeinen Konsens verwiesen und eine ähnliche Form der Gewichtung (vgl. Diedrich et al., 2018; Smith & Smith, 2017b) diskutiert wird (siehe Kapitel 2.1.1.2). Hierbei ist allerdings anzumerken, dass innerhalb des englischsprachigen Forschungsdiskurses verstärkt auf zwei Kriterien – *novel* und *useful* oder *appropriate* – verwiesen wird. Durch die sprachliche Übertragung ins Deutsche bietet es sich

jedoch an von NEU, WERTVOLL und PASSEND zu sprechen, um sinngemäß alle Bestandteile von Kreativität sprachlich zu überführen.

Darüber hinaus konnten isoliert Definitionen von Kreativität im Bereich der Englischdidaktik dargestellt werden (siehe Kapitel 2.1.2). Als bemerkenswert zeigte sich im Vergleich dieser Erläuterungen, dass sie vier spezielle Aspekte von Kreativität im Kontext des Fremdsprachenunterrichts betonen. Einer davon ist die Tätigkeit des Experimentierens und des Hypothesen-Bildens (siehe Kapitel 2.1.3.2). Diese Fähigkeit wird nicht nur mit dem Spracherwerb im Allgemeinen in Verbindung gebracht, sondern gilt als fester Bestandteil fremdsprachlicher Kreativität, da nur durch das Ausprobieren von Sprache und die zugehörigen Aushandlungsprozesse innerhalb sprachlicher Situationen neue, wertvolle und passende Sprachprodukte von den Lernenden entwickelt werden können.

Dies bindet Kreativität überdies an den grundsätzlichen Lernprozess im Fremdsprachenunterricht und führt zum zweiten Aspekt: die aktive und produktive Rolle der Lernenden (siehe Kapitel 2.1.3.3). Als entscheidend für Kreativität im Englischunterricht gilt anhand der bestehenden Definitionen die selbstständige Produktion von Sprache. Die Lernenden werden dadurch zu autonomen Akteuren in der Fremdsprache, was wiederum sicherstellt, dass sie selbst im Zentrum ihres eigenen Lernprozesses stehen und kreativ agieren, um neue, wertvolle und passende sprachliche Handlungen auszuführen. Dies reicht einerseits bis hin zur Entwicklung völlig neuer Sprachprodukte, bezieht sich aber andererseits ebenso auf schwächere Abstufungen des Begriffs, wie beispielsweise die Transferleistung von bestehenden sprachlichen Wissen auf neuartige Kontexte.

Diese Transferleistung bildet den dritten Aspekt. Im schulischen Kontext ist bezüglich der sprachlichen Kreativität zu bedenken, dass es nur begrenzt um die Erschaffung von gänzlich neuem Wissen geht und stattdessen vielmehr um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen. Daher liegt der Fokus von Kreativität im Englischunterricht verstärkt auf der Transformation von bereits bekannten Sprachstrukturen auf neue Kommunikationssituationen. Von einem gänzlich neuschaffenden Verständnis von Kreativität muss im Rahmen dieses Fachgebiets Abstand genommen werden.

Der letzte Aspekt von Kreativität hängt stark mit dieser Transformation von bestehendem Wissen zusammen und umfasst die Annahme, dass Kreativität im Englischunterricht lediglich für die Lernenden selbst, das heißt intrapersonell, als neu gelten muss (siehe Kapitel 2.1.3.3). Dadurch, dass es um den individuellen Lernfortschritt der Kinder geht, ist es im Vergleich zu anderen Fachgebieten nicht entscheidend, neuartige Lösungen zu erschaffen, die von einer großen Personenzahl oder gegebenenfalls von der Gesellschaft als neu betrachtet werden. Im Gegenteil ist es wichtig das eigene Sprachwissen auf neue Art anzuwenden und den eigenen Lernprozess zu fördern. Erneut zeigt sich, inwiefern das Verständnis von Kreativität im frühen Fremdsprachenunterricht nicht einer bahnbrechenden Vorstellung von Kreativität gleicht, die das Potential besitzt, Gesellschaft und Kultur

zu verändern. Im Gegenteil fokussiert sich Kreativität innerhalb dieses fachlichen Bereichs stattdessen auf den individuellen Lernprozess.

Diese vier Aspekte ergeben sich auch in Betrachtung derjenigen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, in denen Kreativität am häufigsten Erwähnung findet: *kreatives Schreiben, kreativer Umgang mit Literatur* und *kreative Übung von Wortschatz*. Abermals kommt den Lernenden eine aktive und produktive Rolle zu, in der sie bekanntes Sprachwissen auf anderweitige Kontexte transferieren, indem sie experimentell mit der Fremdsprache umgehen und dadurch ein für sie selbst neues Sprachprodukt erschaffen. Dieses ist zudem für sie wertvoll, da es ihre kommunikative Absicht darstellt und ihren eigenen Lernprozess fördert. Gleichzeitig gilt das Sprachprodukt als passend für die entsprechende Aufgabenstellung des Unterrichts. Zur besseren Übersicht sind alle vier Eigenheiten von Kreativität im Englischunterricht in Abbildung 50 dargestellt.

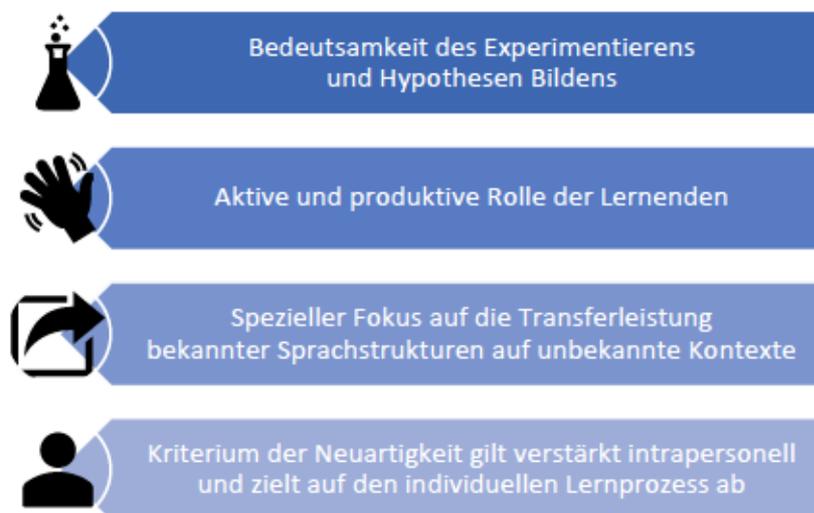


Abbildung 50: Vier charakteristische Merkmale von Kreativität im Englischunterricht

Anhand der Analyse von Kreativität innerhalb der Englischdidaktik sowie weiterer Bezugswissenschaften ergeben sich relevante Aspekte, die für die Entwicklung einer eigens für den Englischunterricht formulierten Definition von Bedeutung zu sein scheinen: Dazu gehört zum einen, wie zuvor erwähnt, dass drei allgemeingültige Kernkriterien von Kreativität existieren, die in expliziter oder impliziter Form in der Mehrheit der bestehenden Definitionen aufzufinden sind. Diese drei Kernkriterien lauten: NEU, WERTVOLL und PASSEND. Anzuführen ist ihre unterschiedliche Gewichtung. Während vor allem das Kriterium NEU, aber auch das Kriterium WERTVOLL ein höheres Maß an Bedeutung erhält, scheint das Kriterium PASSEND eine untergeordnete Stellung einzunehmen. Dies zeigt sich beispielsweise an der Definition von Smith & Smith (2017b), die das Kriterium *neu* doppelt so stark gewichten wie das Kriterium *nützlich* (vgl. Diedrich et al., 2018) sowie anhand der Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, bei der das Kriterium PASSEND nur knapp 15% von Kreativität auszumachen scheint (siehe Kapitel 4.1).

Von Interesse ist außerdem das Verhältnis der drei Kriterien zueinander. Dazu lohnt sich der erneute Verweis auf zwei Ansätze der Kreativitätsforschung: Simonton (2012) argumentiert beispielsweise, dass ein kreatives Produkt nur als kreativ bewertet werden könne, wenn alle drei Kriterien zu einem gewissen Grad erfüllt werden. Klausen (2010) sieht dies ähnlich, geht aber davon aus, dass dies lediglich die Kriterien NEU und WERTVOLL betreffe, da diese miteinander verbunden seien, während das dritte Kriterium PASSEND für sich allein stehe. Zusammengenommen handelt es sich also um eine multiplikatorische Verbindung zwischen den drei Kriterien (vgl. S. B. Kaufman & Gregoire, 2015; Simonton, 2012) statt einer reinen Summe. Dies hängt damit zusammen, dass ein kreatives Produkt nicht als kreativ gilt, wenn eines der drei Kriterien gar nicht erfüllt ist. Die entsprechende Gleichung von Simonton (2012) zeigt für das Endergebnis der Kreativität ebenfalls null an, insofern nicht alle Kriterien zu einem bestimmten Maß erfüllt sind (siehe Kapitel 2.1.1.1):

$$C_{\text{creativity}} = N_{\text{ovelty}} \cdot U_{\text{tility}} \cdot S_{\text{urprise}}$$

Die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zeigen ähnliche Erkenntnisse (siehe Kapitel 4.1). Während die Kriterien NEU und WERTVOLL weitaus häufiger in den bisherigen Definitionen erwähnt wurden, wird das Kriterium PASSEND nur halb so oft genannt. Daraus ergibt sich, dass zwar alle drei Kriterien zumindest zu einem gewissen Grad erfüllt sein müssen, damit das Produkt vollumfänglich als kreativ evaluiert werden kann, aber vor allem die Kriterien NEU und WERTVOLL einen höheren Stellenwert innerhalb der vorliegenden Definition erhalten. Daher scheint es, als ob die obige Formel durch die entsprechenden Kernkriterien WERTVOLL und PASSEND sowie deren individuelle Gewichtung verändert werden muss. Den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit zu Folge lautet eine solche Formel für Kreativität demnach wie folgt:

$$K_{\text{reativität}} = 0,45 \cdot N_{\text{eu}} + 0,45 \cdot W_{\text{ertvoll}} + 0,1 \cdot P_{\text{assend}}$$

Trotz dieser drei übergreifenden Kriterien rührt die Vielzahl an bestehenden Definitionen daher (siehe Kapitel 2.1.1.3), dass es viele unterschiedliche Betrachtungsweisen von Kreativität gibt. Dadurch wirkt es essentiell, Kreativität je nach Fachgebiet sowie nach dem entsprechenden Bereich – Person, Produkt, Prozess und Umfeld – zu unterscheiden, um eine präzise Definition zu ermöglichen (siehe Kapitel 4.2). Nur durch diese entsprechende Konkretisierung lässt sich dann wiederum, basierend auf der spezifischen Definition, beurteilen, was als kreativ gilt und wie es gefördert werden kann.

In Hinblick auf den speziellen Bereich der Fremdsprachendidaktik zeichnete sich außerdem ein speziell produktiv-kreatives Verständnis ab (siehe Kapitel 2.1.2). Dies hängt stark mit der zugehörigen Definition von linguistischer Kreativität sowie mit der Fokussierung auf den Lehr- und Lernkontext zusammen. Da es, wie zuvor erläutert, nicht um die Produktion von gänzlich neuen Sprachprodukten geht, sondern um die selbstständige Sprachproduktion, steht die Erweiterung des individuellen Wissensbestands der Lernenden im Fokus. Im Zusammenhang ist zu erwähnen, dass sich Kreativität in

diesem fachlichen Kontext, basierend auf den Niveaustufen nach Kaufmann & Beghetto (2009) den zwei unteren Stufen *mini-c* und *little-c* zuordnen lässt, da es um eine Form der alltäglichen Kreativität auf intrapersoneller und gegebenenfalls interpersoneller Ebene handelt, siehe Abbildung 51.



Abbildung 51: Niveaustufen von Kreativität im Englischunterricht nach dem 4C-Modell (J.C. Kaufmann & Beghetto, 2009)

Paradox mag erscheinen, dass Kreativität, aufgrund seines produktiv-kreativen Verständnisses im Englischunterricht, einerseits zum essentiellen Bestandteil des Fremdsprachenlernens aufsteigt, aber andererseits – womöglich aufgrund der Zuordnung zur alltäglichen Kreativität – als selbstverständlich für den Lernprozess im Fremdsprachenunterricht betrachtet wird. Dies weist schließlich auf eine enge Verbindung zwischen den beiden Bereichen Kreativität und Englischunterricht hin, bietet aber gleichzeitig die Ursache für den Mangel an Definitionen innerhalb des Fachgebiets.

Basierend auf all diesen Überlegungen wurde schließlich eine universelle Definition von Kreativität im Englischunterricht als einer der Hauptbefunde der vorliegenden Arbeit formuliert (siehe Kapitel 4.2). Gleichzeitig bildet die Definition das Endprodukt eines kumulativen Prozesses, innerhalb dessen die Resultate der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse im Abgleich mit der bestehenden Fachliteratur sowie der Besonderheiten der beiden Fachgebiete – Kreativität und Englischdidaktik – weiterentwickelt wurden. Zum besseren Verständnis wird die Definition an dieser Stelle erneut genannt und bezogen auf ihre einzelnen Bestandteile diskutiert:

Kreativität im Englischunterricht ist eine Kompetenz, die durch das Experimentieren geprägt ist und als die oberste Stufe des Lernprozesses verstanden werden kann. Sie basiert auf den restlichen Stufen des Lernprozesses – Erinnerung, Verständnis, Anwendung, Analyse und Evaluation – und mündet in der Neukombination von Wissen, was sich in Form eines Ergebnisses des Lernprozesses äußert. Dieses Ergebnis bezeichnet dabei ein kreatives Produkt und weniger die kreative Person, den kreativen Prozess oder das kreative Umfeld, wobei sich diese jeweils auf das Lernergebnis auswirken. Das Produkt zeichnet sich insbesondere dadurch aus, sowohl bekanntes Wissen und (Sprach-)Erfahrungen neu zu kombinieren als auch ein ansprechendes sowie nützliches Sprachprodukt zu erschaffen, welches eine für die Aufgabenstellung passende Lösung darstellt.

Entscheidend ist zu Beginn, dass Kreativität eine menschliche Fähigkeit darstellt, die jedem zuteil wird, trainierbar und nicht ausschließlich durch den Zufall geprägt ist (vgl. Amabile & Pillemer, 2012; Glăveanu & J.C. Kaufman, 2019; Pfab, 2019; Robinson & Aronica, 2013). Dies wird ebenfalls durch die Erkenntnisse der Neurowissenschaft unterstützt (siehe Kapitel 2.1.1.4). Insbesondere das Konzept der Neuroplastizität und die Resultate wissenschaftlicher Studien, welche neuronale Veränderungen im Gehirn durch Trainingsformate nachweisen konnten, belegten die Annahme eines dynamischen Charakters des Gehirns. Darüber hinaus zeigt die Aktivierung verschiedener neuronaler Netzwerke während des kreativen Prozesses, dass Kreativität kein zufälliges Phänomen darstellt, sondern mit speziellen kognitiven Prozessen in Verbindung gebracht wird. Die Definition benennt Kreativität im Englischunterricht daher gleich zu Beginn als eine Kompetenz, wodurch jene menschliche Fähigkeit betont und Kreativität zum Teil des Unterrichtskontexts und der Lehr- und Lernprozesse wird.

Daneben beschreibt die Definition Kreativität als obersten Bestandteil des Lernprozesses, welcher auf allen vorherigen Stufen dieses Prozesses basiert. Dies lässt sich innerhalb des Zusammenhangs mit dem Fremdsprachenlernen durch die Bedeutung des Vorwissens und mittels der Bloomschen Taxonomie begründen, an deren Spitze ebenfalls der Akt des Kreierens steht. Gerade im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht trifft es zu, dass fremdsprachliches Wissen zuerst in das Gedächtnis übertragen (Stufe 1: Erinnerung), verstanden (Stufe 2: Verständnis), selbst angewendet (Stufe 3: Anwendung), analysiert und evaluiert (Stufe 4 und 5: Evaluation und Analyse) werden muss, bevor letztlich eigenständige Sprachprodukte in der Fremdsprache gebildet oder eben kreiert werden können. Anzumerken sei an dieser Stelle jedoch, dass die Menge des Vorwissens entscheidend ist (siehe Kapitel 2.1.3.2). Speziell im Kontext der Kreativität, in dem es teils darum geht, neuartige Ideen zu entwickeln, kann sich ein zu stark ausgeprägter Wissensstand gleichermaßen einschränkend auf die Ideengenerierung auswirken. Für das Kreieren in einer Fremdsprache trifft dies zwar auch zu, allerdings ist eine gewisse Kenntnis über die Fremdsprache, das heißt ein bestimmter Wortschatz und eine gewisse Sprachkompetenz, durchaus ausschlaggebend, um überhaupt fremdsprachliche Äußerungen produzieren zu können. Somit ist es gerade für diesen Kontext entscheidend, dass Kreativität durchaus als oberste Stufe des Lernprozesses verstanden werden kann und auf hinreichend Vorwissen aufbaut.

Des Weiteren steht Kreativität – wie in der Definition formuliert – in enger Verbindung zur Tätigkeit des Experimentierens. Dies wird innerhalb der Definition weiter ausgeführt und als die Neukombination von Wissen betitelt. Wie bereits in Kapitel 2.1.3.2 beschrieben, deuten Spracherwerbstheorien wiederholt daraufhin, dass eine Fremdsprache vorrangig durch das Ausprobieren von sprachlichen Hypothesen erworben wird. Dieser Akt ähnelt dem kreativen Handeln – dem Entwickeln, dem Verbinden und dem Ausprobieren von Ideen – so sehr, dass Kreativität im Englischunterricht konkret durch dieses experimentelle Verhalten definiert werden kann. Innerhalb dieses Kontexts spielt erneut das Vorwissen eine wichtige Rolle, da das Experimentieren mit der Fremdsprache erst erfolgen kann,

sobald ein gewisser Fundus an fremdsprachlichem Wissen gelegt ist, wobei gleichzeitig zu viel Sprachwissen – beispielsweise das Vorwissen über den Aufbau einer bestimmten Textform – durchaus hinderlich für das Generieren kreativer Ideen sein kann.

Anhand der Definition wird ferner deutlich, dass sie bereichs- und fachspezifisch eingegrenzt ist und sich dadurch nur auf die Englischdidaktik sowie vordergründig auf das kreative Produkt bezieht (siehe Kapitel 4.2). Der Fokus auf das kreative Produkt ergibt sich daraus, dass kreative Produkte wesentliche Vorteile für die Evaluation von Kreativität mit sich bringen. Das liegt daran, dass sie bereits explizite Definitionen und Kriterien aufweisen, sinnlich wahrnehmbar sind und aufgrund ihrer geringeren Mehrdimensionalität eine einfachere Operationalisierung ermöglichen, weshalb sie vielen Widersprüchlichkeiten der Evaluationsmethoden anderer Bereiche umgehen. Zudem geben sie indirekt Aufschluss über die weiteren Bereiche von Kreativität, da diese grundsätzlich miteinander verbunden sind (siehe Kapitel 2.1.1.3), und nehmen direkten Einfluss auf den Lernprozess. Innerhalb der Definition wird das Produkt als Neukombination von Wissen beschrieben. Allerdings stellt sich hierbei die Frage, wie bei vielen vorherigen Definitionen, für wen diese Kombination neu sein muss. Ist es der Lernende selbst oder die Lehrkraft, die das Produkt evaluiert? Da Unterricht ein Zusammenwirken beider Personengruppen darstellt, erscheint es sinnvoll, beide Perspektiven in die Evaluation miteinzubeziehen, obgleich mit Blick auf den individuellen Lernprozess der Lernenden, deren Perspektive im Vordergrund stehen sollte. Dies wird nachfolgend in Bezug auf das Kernkriterium NEU näher beleuchtet. Mit Blick auf den Kontext des Englischunterrichts kann eine solche Neukombination bereits durch die Anwendung bekannter Strukturen in neuen Anwendungsbereichen erfolgen. Erlernt ein Kind beispielsweise die Formulierung *I like to eat chocolate* und verwendet Teile davon innerhalb eines anderen Kontexts, zum Beispiel *I like to go swimming*, produziert es selbstständig Sprache in einem für sich selbst neuen Kontext, was wiederum als kreativ zu deuten ist (vgl. Waas & Hamm, 2011).

In seiner Diskussion zur Definition von Kreativität wirft Klausen (2010) die Frage auf, ob das kreative Produkt real sein muss oder ob es sich auch nur um die reine Idee handeln kann. Anzumerken sei dazu, dass sich die vorliegende Definition auf ein reales Produkt beschränkt, welches sich in Form eines Ergebnisses des Lernprozesses äußert, da eine Lehrkraft lediglich ein Produkt auf seine Kreativität evaluieren kann, insofern sie es tatsächlich ‚erlebt‘. Das heißt, das Produkt muss erst durch den Lernenden erschaffen werden, bevor es eine zweite Person, in diesem Fall die Lehrkraft, evaluieren kann. Dies trifft aber bereits auf die Versprachlichung einer Idee zu und setzt nicht zwingend die vollständige Herstellung eines Objekts voraus. Dabei wird außerdem erneut deutlich, inwiefern ein solches Produkt die Möglichkeit enthält, konkrete Hinweise auf den Lernprozess der Lernenden zu geben, weshalb auch die Definition diese Auswirkungen auf das Lernergebnis benennt.

Abschließend beschreibt die Definition jenes kreative Produkt näher und gibt insgesamt drei konkrete Kriterien an, die ein solches Produkt hinsichtlich des Englischunterrichts allgemein erfüllen muss. Das kreative Produkt muss bekanntes Wissen *neu kombinieren*, ein *nützliches* sowie *ansprechendes* Sprachprodukt darstellen und eine für die Aufgabenstellung passende Lösung darbieten. Diese drei Kriterien lassen sich auf die drei wiederkehrenden Kriterien NEU, WERTVOLL und PASSEND zurückführen, die sich aus dem Forschungsstand und der Inhaltsanalyse der unterschiedlichen Kreativitätsdefinition ergeben haben (siehe Kapitel 4.1). Sie stehen, wie zuvor erläutert, in einem multiplikatorischen Verhältnis zueinander, was bedeutet, dass alle Kriterien zu einem gewissen Maß erfüllt sein müssen, damit ein Sprachprodukt als kreativ gelten kann. Zusätzlich hat sich anhand der vorherigen Erkenntnisse gezeigt, dass insbesondere das Kriterium PASSEND im Vergleich zu den beiden anderen Kernkriterien eine untergeordnete Stellung einnimmt. Folglich ergibt sich die Kreativität eines Sprachprodukts aus der Erfüllung aller drei Kriterien, wobei diese, wie zuvor verdeutlicht, eine unterschiedliche Gewichtung je nach individueller Relevanz erfahren. Für die Definition der vorliegenden Arbeit wurden diese drei wiederkehrenden Kriterien ebenfalls verwendet, aber sind für die Englischdidaktik und den Bereich des kreativen Produkts angepasst worden.

So wurde beispielsweise das Kriterium NEU für den Englischunterricht weiter konkretisiert und ist in der obigen Definition durch die *Neukombination von Wissen* enthalten. Es beinhaltet damit nicht grundsätzlich alles Neue, sondern die für einen selbst neuartige Kombination von bisherigem Sprachwissen und -erfahrungen. Dies geht auf die soeben erwähnte Argumentation zurück, dass Lernende einer Fremdsprache nicht zwingend von Grund auf neue sprachliche Ideen oder Konzepte entwickeln müssen, sondern stattdessen sprachliches Wissen für sich neu kombinieren sollen (siehe Kapitel 2.1.2), und entspricht somit den Niveaustufen *mini-c* sowie *little-c* nach Kaufmann & Beghetto (2009). Für den Unterricht erscheint dies als sinnvoll, da Lernende innerhalb dessen Wissen erwerben und das eigenständige Kreieren, die oberste Stufe des Lernprozesses, schließlich eine solche Neukombination des Wissens darstellt. Obwohl diese Tätigkeit Maley (2015) zu Folge als selbstverständlich betrachtet wird, stellt sie gleichzeitig eine äußerst anstrengende Aktivität für die Lernenden dar und sollte entsprechend eingeschätzt werden. Ein Beispiel für eine solche Form der Neukombination von bekanntem Wissen wäre das Abändern bekannter fremdsprachlicher Redewendungen. Würde ein Lernender beispielsweise ausdrücken wollen, dass er mit nur einer Aktivität drei Aufgaben erledigen konnte, könnte er beispielsweise die Redewendung *to kill two birds with one stone* hin zu *to kill three birds with one stone* verändern. Dadurch hätte er sein Sprachwissen über die Bedeutung der Redewendung sowie über englische Numerik verknüpft und eine sprachlich neuartige Äußerung für sich selbst – sowie möglicherweise für andere – erschaffen. In Anbetracht der zuvor erläuterten Aspekte der Kreativitätsdefinitionen im Bereich der Englischdidaktik wird dadurch der Transfer

bekannter sprachlicher Strukturen auf unbekannte sprachliche Kommunikationssituationen integriert und die Relevanz der Neuartigkeit lediglich auf den Lernenden bezogen.

Das Kernkriterium WERTVOLL ist zur besseren Verständlichkeit in zwei Unterkriterien aufgeteilt worden: *nützlich* und *ansprechend*. Dies hängt damit zusammen, dass das Kernkriterium WERTVOLL für die spätere Evaluation im Unterricht als zu wenig konkret und zu wenig praktikabel erscheint. Im Rahmen des theoretischen Vergleichs der bisherigen Definitionen zeigte sich außerdem, dass das Hauptkriterium WERTVOLL beide Unterkriterien oftmals in sich vereint. Um die Verständlichkeit und dadurch die Praktikabilität der Definition für die Unterrichtspraxis zu erhöhen, wurde das Kriterium deshalb differenziert. Zudem erschien es sinnvoll, diese beiden Unterkriterien für sich getrennt zu erwähnen, da ein sprachliches Produkt zwar *nützlich* und *ansprechend* zugleich sein kann, aber gleichzeitig auch nur eines der Kriterien erfüllen kann. Formuliert ein Lernender beispielsweise ein mehrstrophiges Gedicht, kann er durchaus eine äußerst ansprechende sprachliche Äußerung erschaffen. Diese ist aber nicht zwingend nützlich, wenn die Reime durch die Verwendung zwei unterschiedlicher Sprachen entstehen und das Gedicht somit von einem englischsprachigen Publikum nicht länger verstanden werden kann.

Das dritte Kernkriterium PASSEND findet sich zwar direkt innerhalb der angeführten Definition wieder, wurde aber im Rahmen der Definition aus Gründen der Verständlichkeit weiter präzisiert und beschreibt, inwiefern ein Sprachprodukt *für die jeweilige Aufgabenstellung als passend* gilt. Dadurch unterscheidet sich das Kriterium zusätzlich von dem zuvor genannten Kriterium *nützlich*, welches auf die Verständlichkeit des Sprachprodukts abzielt. Das Kriterium PASSEND umfasst stattdessen die Berücksichtigung der Aufgabenstellung. Schreibt ein Lernender beispielsweise einen englischen Urlaubsbericht an seine Großeltern, während die Aufgabenstellung hingegen ein Urlaubsbericht für ein Reiseunternehmen war, gilt das Sprachprodukt als nicht passend für die Aufgabenstellung, da die inhaltlichen Kriterien der Aufgabe nicht erfüllt wurden. Als nützlich kann das Sprachprodukt dennoch gelten, da es beispielsweise in fehlerfreiem Englisch formuliert wurde. Dies garantiert darüber hinaus, dass das Sprachprodukt an die entsprechenden Unterrichtsinhalte gebunden ist und beseitigt die Diskussion darüber, für wen ein Sprachprodukt als passend zu gelten habe.

Überdies bilden die drei Kriterien einen gewissen Rahmen für die Einordnung und Relevanz von Kreativität in den Englischunterrichtskontext und besitzen eine jeweils individuelle Funktion innerhalb dieses Kontexts, wodurch sich eine Triade der Kreativität für den Englischunterricht ergibt, siehe Abbildung 52.

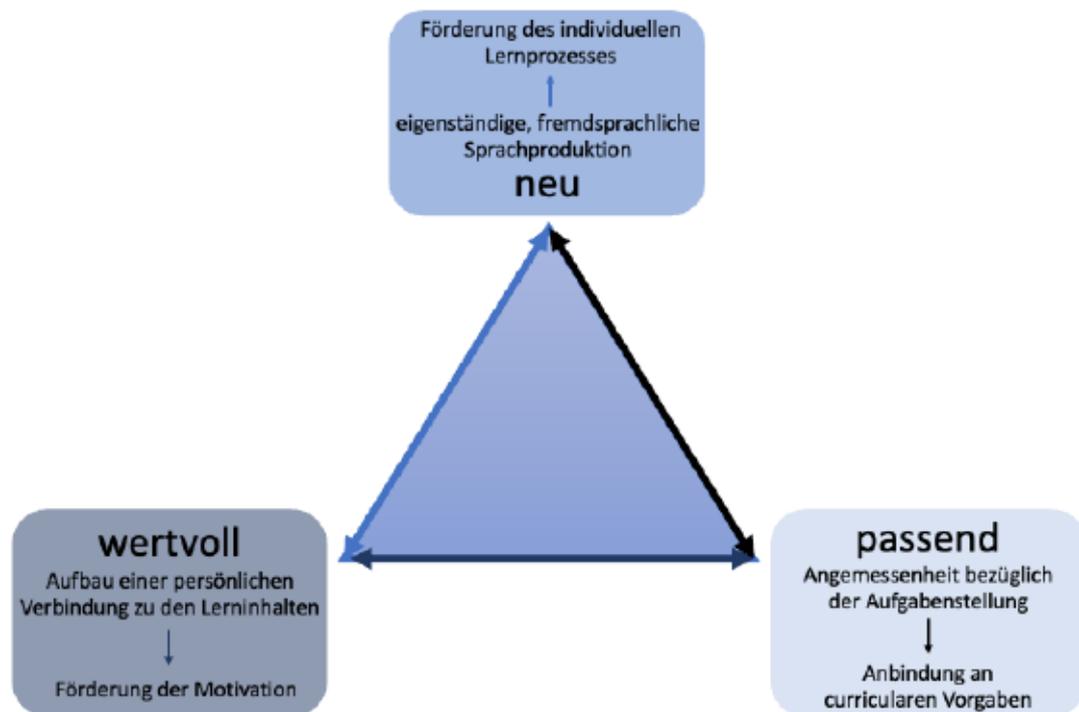


Abbildung 52: Triade der Kreativität für den Englischunterricht

Das Kriterium NEU stellt dabei einen wichtigen Bestandteil von Kreativität dar, da es die Kombination von Wissen in sich vereint, welche häufig zu Emotionen wie Überraschung und Neugier führt und deshalb mit dem allgemeinverständlichen Verständnis von Kreativität in Verbindung gebracht wird. Im Englischunterricht ist dieses Kriterium darüber hinaus von Bedeutung, da es dafür sorgt, dass Lernende für sich neuartige, sprachliche Äußerung produzieren, das heißt ihnen bekanntes Wissen neu zusammensetzen. Dadurch gehen sie selbstständig mit der Fremdsprache um und wenden sie an, wodurch ihr individueller Lernprozess gefördert wird. Gleichwohl stellt genau diese eigenständige Anwendung der Fremdsprache eines der obersten Ziele des Englischunterrichts dar.

Das Kriterium WERTVOLL ermöglicht es zudem, dass die Inhalte des Unterrichts für die Lernenden von Wert sind. Die Inhalte und die daraus entstehenden Sprachprodukte entsprechen den Interessen der Kinder und Jugendlichen und finden direkte Anbindung in ihrer Lebenswelt. Dadurch werden sie nicht nur für den Sprachkontext, sondern auch für die Lernenden selbst *nützlich* und *ansprechend*, was sich wiederum auf den Unterricht, die Partizipation der Kinder und Jugendlichen und deren Motivation für das Fach auswirkt.

Das dritte Kriterium PASSEND wird hingegen in einigen bestehenden Definitionen von Kreativität (siehe Kapitel 2.1.1.1) nicht genannt, da sich diese meist auf die zwei Kriterien NEU und WERTVOLL sowie mögliche Subkriterien beschränken, und scheint sich zudem häufig mit der Bedeutung von WERTVOLL

und insbesondere dessen Subkriterien wie beispielsweise *zielgerichtet* oder *effektiv* zu überschneiden. Nichtsdestotrotz ist gerade dieses dritte Kriterium für den Unterrichtskontext von Bedeutung, da darunter nicht die Zweckmäßigkeit verstanden werden soll, sondern stattdessen die Angemessenheit eines kreativen Produkts. Dadurch sorgt dieses dritte Kriterium letztlich für die Anbindung der Inhalte an den Lehrplan. Die Sprachprodukte, die von den Lernenden selbstständig produziert werden, stehen somit nicht lose im Raum, sondern im direkten Zusammenhang mit den Unterrichtszielen und curricularen Inhalten. Dadurch bilden alle drei Kriterien einerseits die Hauptbestandteile von Kreativität und binden diese andererseits direkt in den Unterrichtskontext ein. Daraus wird erneut deutlich, inwiefern alle drei Kriterien für Kreativität im Englischunterricht eine Rolle spielen.

Zusammenfassend wird anhand der theoretischen Erkenntnislage gemeinsam mit den Resultaten der vorliegenden Forschungsarbeit deutlich, inwiefern Kreativität im Englischunterricht definiert werden kann und sollte. Entscheidend ist, dass Kreativität hinreichend spezifisch eingegrenzt wird. Dies ermöglicht eine umfassende und gleichsam präzise sowie praktikable Definition von Kreativität unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Fremdsprachenlernens für den Forschungs- sowie Unterrichtskontext. Die Relevanz einer solchen Definition ergibt sich aus den Ergebnissen des nachfolgenden Kapitels.

5.1.2 Relevanz von Kreativität

Im direkten Vergleich von Kreativität und Fremdsprachenlernen stellte sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein dreifacher Zusammenhang heraus, der wiederum die Bedeutung von Kreativität für das Fremdsprachenlernen verdeutlicht. Wie zuvor erwähnt, ist dieser Zusammenhang von Relevanz, da zwar ein positives Bild von Kreativität im Unterrichtskontext vorherrscht und Kreativität einen relevanten Bestandteil der Curricula – international sowie im deutschsprachigen Raum – darstellt, es aber noch immer vergleichsweise wenig Forschungsarbeiten gibt, welche die direkten Zusammenhänge beider Bereiche untersuchen (siehe Kapitel 2.1.3). Innerhalb der Arbeit wurde diese Schnittmenge anhand von drei Kreuzungspunkten verdeutlicht.

Den ersten dieser Kreuzungspunkte bietet die emotionale und kognitive Beteiligung, die von beiden Bereichen benötigt wird. Wie in Kapitel 2.1.3.1 beschrieben, wird deutlich, dass kreatives Handeln als befriedigende Tätigkeit wahrgenommen und mit Freude in Verbindung gebracht wird, weshalb es in engem Zusammenhang zur intrinsischen Motivation zu stehen scheint. Dadurch, dass Kreativität eine solch persönliche Erfüllung mit sich bringt, werden kreative Tätigkeiten freiwillig ausgeübt. Folglich entsteht kreatives Handeln durch emotionale Beteiligung in Form von Neugier und Interesse an der Tätigkeit und den Inhalten, was wiederum kognitive Beteiligung auslöst. Speziell im Schulkontext, so Karwowski (2021), bedeutet dies, dass Lernende den Wert der Lerninhalte und -pro-

zesse selbst erkennen und sich aus eigener Initiative mit ihnen auseinandersetzen wollen. Durch das Beifügen von Kreativität zum Lernkontext werden Lernende emotional und kognitiv beteiligt.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für das Fremdsprachenlernen, da der Lernprozess – das heißt die Aufnahme und die Speicherung von neuem Wissen – grundsätzlich kognitive Beteiligung erfordert (siehe Kapitel 2.1.3.1). Zusätzlich unterstützt eine erhöhte kognitive Beteiligung in Form einer aktiven Beteiligung der Lernenden das Erlernen einer Fremdsprache. Dies kann mittels bekannter Sprach-erwerbstheorien, wie dem Konstruktivismus oder dem Interaktionismus, erläutert werden, da Lernen darin als individuelle Auseinandersetzung mit sprachlichem Input im Zusammenspiel mit der Umwelt verstanden wird. Die Lernenden nehmen demnach eine aktive Rolle ein und sind selbst kognitiv am Lernprozess beteiligt. Auch im Rahmen des produktiv-kreativen Verständnisses von Kreativität aus Sicht der Linguistik ist davon auszugehen, dass eine Sprache erst dann gelernt wird, wenn sie verwendet wird, was die kognitive Beteiligung erneut hervorhebt. Eine solche aktive Beteiligung ergibt sich wiederum häufig aus emotionaler Verknüpfung von Lerninhalten mit eigenen Interessen und Einstellungen.

Darüber hinaus spielt die emotionale Beteiligung gerade für das frühe Fremdsprachenlernen in der Primarstufe eine essentielle Rolle. Dadurch, dass Kinder innerhalb dieser schulischen Phase häufig zum ersten Mal mit der englischen Sprache in Kontakt treten und parallel wenig außerschulische Kontaktzeiten mit der Fremdsprache erleben, ist es maßgeblich eine positive Verbindung zur Zielsprache herzustellen, denn dies bildet die Grundlage für den weiterführenden fremdsprachlichen Lernprozess (siehe Kapitel 2.1.3.1).

Folglich basieren beide Bereiche, Kreativität wie Sprachenlernen, auf der emotionalen und kognitiven Beteiligung der Lernenden, da sie die Fremdsprache dadurch nicht nur erfahren, sondern erleben. Hinzukommt, dass sich Kreativität förderlich auf jene Beteiligung auswirken kann. Dies hängt damit zusammen, dass kreatives Handeln niemals passiv, sondern stets ein aktiver Prozess ist. Diese Aktivität erfordert eine dauerhafte Partizipation der Lernenden, sodass eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Lerninhalten unumgänglich ist. Dies sorgt dafür, dass den Inhalten durch die selbstständige Beschäftigung und Verknüpfung mit bestehendem Wissen persönlicher Wert beigemessen wird, was wiederum die eigene kognitive und emotionale Beteiligung erhöht. Weiterhin betrifft dies nicht nur individuelle Lernende, sondern kann Auswirkungen auf die gesamte Schülerschaft besitzen. Insbesondere leistungsschwächeren Lernenden der Primarstufe, deren fremdsprachliches Wissen noch weitestgehend limitiert ist, ermöglicht dies einen funktionalen Zugang zur fremden Sprache (siehe Kapitel 2.1.3.1).

Der zweite Kreuzungspunkt zwischen Kreativität und Fremdsprachenlernen ergibt sich aus dem experimentellen Charakter, der ebenfalls in beiden Bereichen tief verankert ist (siehe Kapitel 2.1.3.2). Hinsichtlich der Kreativität wird er innerhalb des kreativen Prozesses und den zugehörigen

neuronalen Prozessen, die parallel dazu verlaufen, deutlich (siehe Kapitel 2.1.1.3 und 2.1.1.4). Basierend auf bestehendem Wissen werden Informationen neu kombiniert und dadurch neue Ideen generiert. Diese werden daraufhin auf Fehler überprüft und weiterentwickelt.

Ein ähnlicher Prozess verläuft beim Fremdsprachenerwerb. Auch dort werden sprachliche Hypothesen basierend auf bereits bekanntem sprachlichen Wissen gebildet und innerhalb kommunikativer Situationen überprüft. Im schulischen Kontext geschieht dies zwar häufig in künstlichen Sprachsituationen, aber nichtsdestotrotz erfolgt ein experimenteller Prozess. Dies lässt sich zudem durch Spracherwerbtheorien wie dem Nativismus, Kognitivismus, Konstruktivismus oder Interaktionismus unterstützen (siehe Kapitel 2.1.3.2). Insbesondere das Interimssprachenmodell, welches sich auf den Zweitsprachenerwerb bezieht, verdeutlicht dies, da es erfolgreichen Spracherwerb mit der unbewussten Reorganisation von bestehendem linguistischen Material gleichsetzt (vgl. Böttger, 2020b). Eben jene Reorganisation erfolgt allerdings (siehe Kapitel 2.1.3.2) aufgrund des Hypothesen Bildens und Überprüfens, wie die Ergebnisse des Schulversuchs *Lernen in zwei Sprachen - Bilinguale Grundschule Englisch* von Böttger & Müller (2020) widerspiegeln.

In beiden Fällen des Experimentierens – sei es kreative Ideenentwicklung oder die Bildung fremdsprachlicher Hypothesen – ist jedoch eine gewisse Risikobereitschaft von Nöten, um potentiell fehlerhafte Hypothesen zu berichtigen. Anhand des Forschungsstands (siehe Kapitel 2.1.3.2) zeigt sich, dass Fehler im Bereich der Kreativität sowie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kein Leistungsversagen darstellen, sondern vielmehr einen elementaren Lernfortschritt. Dadurch wird nicht nur ein Zusammenhang zwischen der Kreativität und dem Fremdsprachenlernen betont, sondern zugleich die Relevanz für den Englischunterricht der Primarstufe. Aufgrund der fehlenden Benotung ist das freie Experimentieren mit möglichst hoher Risikobereitschaft einerseits möglich und andererseits ist der konstruktive Umgang mit Fehlern erforderlich, um eine positive Verknüpfung, wie zuvor beschrieben, mit der Fremdsprache in dieser frühen Lernphase herzustellen.

Ferner zeigt sich an diesem speziellen Zusammenhang des Experimentierens, dass Kreativität wie Fremdsprachenlernen beide auf einer gewissen Menge an Vorwissen basieren (siehe Kapitel 2.1.3.2). Dies ergibt sich daraus, dass Experimentieren in beiden Fällen anderweitig nicht möglich wäre. Um neue kreative Ideen wie neue kreative Sprachprodukte zu produzieren, ist es letztlich erforderlich Informationen neu zu kombinieren und auf bereits Gelerntem aufzubauen. Eine zu hohe Menge an Vorwissen kann jedoch, wie in Kapitel 2.1.3.2 beschrieben, zum Übersehen innovativer Lösungen führen (S. B. Kaufman & Gregoire, 2015; Nett, 2019), weshalb sich die Primarstufe letztlich gut für die Untersuchung aufgrund des limitierten fremdsprachlichen Vorwissens von Kreativität eignet.

Dies führt schließlich zum dritten und letzten Kreuzungspunkt: Kreativität ist mit dem selbstständigen Sprachgebrauch gleichzusetzen und baut dadurch als höchste Stufe des fremdsprachlichen Lernprozesses auf den untergeordneten Stufen auf (siehe Kapitel 2.1.3.3). Diese Annahme resultiert

einerseits aus dem allgemeinen Verständnis von Kreativität (siehe Kapitel 2.1.1), welches auf die drei Kernkriterien zurückgeht. Kreativität ist demnach das Entwickeln von neuartigen, wertvollen und passenden Produkten oder Ideen. Andererseits argumentiert Spiro (2010), dass die Fähigkeit etwas Neues zu erschaffen einen grundlegenden Bestandteil des sprachlichen Lernprozesses darstellt (siehe Kapitel 2.1.3.3). Das bereits angeführte produktiv-kreative Verständnis von linguistischer Kreativität (siehe Kapitel 2.1.2) setzt die selbstständige Produktion neuer sprachlicher Strukturen ebenfalls mit Kreativität gleich. Im direkten Vergleich sind Parallelen zwischen den unterschiedlichen Auffassungen von Kreativität erkennbar. Im Bereich der Kreativitätsforschung wie im Bereich der Englischdidaktik unter Einbezug der Linguistik stellt Kreativität eine produktive Tätigkeit dar, bei der neuartige Produkte erschaffen werden. Während die Komponenten WERTVOLL und PASSEND im Kontext der Kreativitätsforschung explizit genannt werden, sind sie innerhalb der Didaktik des Englischen implizit erwähnt, da ein Sprachprodukt einen kommunikativen Nutzen erfüllt und dadurch an eine kommunikative Situation gebunden ist.

Hinzukommt, dass diese selbstständige und dadurch kreative Produktion von Fremdsprache seit der kommunikativen Wende das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt (vgl. Haß et al., 2020). Dies spiegelt sich ebenfalls in der Bloomschen Taxonomie (siehe Kapitel 2.1.3.3), wider, die sich auf den allgemeinen Lernprozess bezieht. Darin wird Kreativität als höchste Stufe des Lernprozesses eingeordnet. Passend dazu argumentiert Beghetto (2019), dass Kreativität als produktive Tätigkeit nicht nur bekanntes Wissen neu kombiniert, sondern eben dadurch neues Wissen generiert. Dies verdeutlicht weiterhin, weshalb Kreativität die höchste Stufe des Lernprozesses einnimmt. Speziell im fremdsprachlichen Unterrichtskontext zeigt sich dies daran, dass Lernende bekannte Sprachstrukturen neu kombinieren oder in neuartigen Kontexten anwenden und dadurch für sich selbst neues Sprachwissen erzeugen. Kreativität ist damit direkt im Fremdsprachenunterricht in Form selbstständiger Sprachproduktion an der Spitze des Lernprozesses verankert.

Interessanterweise lassen sich diese drei Zusammenhänge – *die kognitive und emotionale Beteiligung, der experimentelle Charakter sowie der kreative Sprachgebrauch als selbstständige Sprachproduktion* – den zuvor beschriebenen Kernkriterien von Kreativität direkt zuordnen, was die Übereinstimmung zwischen der theoretischen Untersuchung sowie der praktischen Ausarbeitung der vorliegenden Forschungsarbeit verdeutlicht.

Das Kernkriterium NEU ist beispielsweise dem experimentellen Charakter von Kreativität und Sprachenlernen sowie der selbstständigen kreativen Sprachproduktion zuzuordnen. In beiden Fällen geht es letztlich um die Neukombination von Wissen. Dies kann sich zum Beispiel in der Produktion sprachlicher Äußerungen oder im Transfer von bekannten sprachlichen Strukturen auf unbekannte sprachliche Kommunikationssituationen äußern. Das Kriterium NEU sorgt somit für eine eigenständige fremdsprachliche Produktion und fördert dadurch den individuellen Lernprozess.

Das Kernkriterium WERTVOLL lässt sich der kognitiven und emotionalen Beteiligung von Kreativität und Sprachenlernen zuordnen. Wie zuvor erläutert, benötigen beide Bereiche ein gewisses Maß an kognitiver und emotionaler Beteiligung, wobei Kreativität dies sogar selbst zu fördern vermag. Das Kriterium WERTVOLL wirkt sich deshalb positiv auf den fremdsprachlichen Lernprozess aus, da durch den Einsatz von Kreativität die Inhalte des Unterrichts für die Lernenden an Bedeutung gewinnen, ihr Interesse wecken und sie dadurch emotional wie kognitiv an der Auseinandersetzung mit den Inhalten einbeziehen. Das löst eine Wechselwirkung zwischen den Lernenden und den Inhalten des Englischunterrichts aus, denn die Fremdsprache sowie die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts erscheinen dadurch für die Lernende als *nützlich* und *ansprechend* und fordern sie gleichzeitig durch ihre aktive Rolle dazu heraus, selbst *nützliche* und *ansprechende* Sprachprodukte zu generieren. Im Gegenteil zum weitverbreiteten Mythos der Lerntypen (Lethaby & Harries, 2016; Papadatou-Pastou et al., 2018) ist es daher weniger von Bedeutung, wie die Informationen den Lernenden zur Verfügung gestellt werden, sondern dass die Lernenden eine persönliche Verbindung zu ihnen herstellen können. Das Kriterium WERTVOLL sorgt schließlich dafür, die Unterrichtsinhalte mit Wert für die Lernenden zu füllen, und wirkt mittels seiner Verbindung zu Konzepten wie Neugier, Freude oder Selbstwirksamkeit als motivierende Kraft für den Lernprozess.

Das dritte Kernkriterium von Kreativität, PASSEND, kann den Zusammenhängen zwischen Kreativität und Fremdsprachenunterricht nicht direkt zugeordnet werden. Allerdings sorgt es für die curriculare Anbindung, da es die Angemessenheit eines sprachlichen Produkts für die Aufgabenstellung umfasst. Die Sprachprodukte der Lernenden befinden sich dadurch nicht lose im Raum, sondern sind an Inhalte des Lehrplans geknüpft (siehe Kapitel 5.1.1). Kreativität stellt aufgrund dieses Kriterium keine willkürliche Aktivität im Fremdsprachenunterricht dar und ist kein zusätzlicher Bonus (siehe Kapitel 2.1.3.3), welcher unabhängig von curricularen Empfehlungen und Zielen existiert, sondern ist im Gegenteil direkt mit den Unterrichtsinhalten und dem Bildungsstandard gekoppelt.

Letzten Endes bilden die Kernkriterien von Kreativität somit nicht nur deren Basis, sondern bieten einerseits einen Rahmen für die Einordnung von Kreativität in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts und zeigen andererseits auf, welches Potential Kreativität für den Englischunterricht und dessen Lehr- und Lernprozessen besitzt, wie bereits in Abbildung 52 auf Seite 239 abgebildet wurde. Hinzukommt, dass Kreativität, wie zuvor erläutert, aufgrund der vielfältigen Zusammenhänge sogar Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist und keinen zusätzlichen Bonus darstellt. Die Relevanz von Kreativität für den Fremdsprachenunterricht wird dadurch unverkennbar, weshalb dem Zitat von Jones (2016) an dieser Stelle erneut beigepflichtet werden muss:

Kreativität ist keine optionale Zutat, die man in den Fremdsprachenunterricht einbringt, um ihn aufzupeppen, sondern ein immanenter Aspekt des Sprachgebrauchs, den Sprachlehrer und Lernende nicht ignorieren können. (S. 28)

Von Interesse ist an dieser Stelle umso mehr, weshalb Kreativität dennoch als Bonus oder als nur bedingt definierbares Phänomen behandelt wird (siehe Kapitel 2.1.3.3), obgleich es einen festen Bestandteil des Fremdsprachenlernens darstellt und dementsprechend gefördert werden müsste. Anzunehmen ist, dass dies aus einem mangelhaften Verständnis von Kreativität im Englischunterricht und den daraus resultierenden fehlenden Evaluationsmöglichkeiten entsteht. Insofern Kreativität nicht verstanden wird, lässt es sich nicht angemessen evaluieren und somit nicht entsprechend fördern. Eine Definition von Kreativität bildet daher den essentiellen ersten Schritt zur geeigneten Integration von Kreativität im Englischunterricht. Anhand der gesammelten Erkenntnisse erscheint eine solch universelle Definition von Kreativität im Englischunterricht als möglich und gleichzeitig als notwendig. Aufgrund der Ausführungen aus Kapitel 5.1.1 und 5.1.2 kann folgender Hauptbefund formuliert werden:

Kreativität nimmt als Bestandteil des (frühen) Fremdsprachenlernens eine bedeutsame Rolle darin ein, muss aber gleichzeitig detailliert definiert werden, um richtig verstanden, eingesetzt und gefördert werden zu können.

5.2 Evaluation von Kreativität bei englischsprachigen Schreibprodukten der Primarstufe

Die drei weiteren untergeordneten Fragen der Arbeit befassen sich ganz konkret mit der Evaluation von Kreativität bei englischsprachigen Schreibprodukten im frühen Fremdsprachenunterricht. Sie beziehen sich einerseits auf die Operationalisierung von Kreativität innerhalb dieses fachlichen Kontexts und andererseits auf die Übereinstimmung der daraus resultierenden Evaluationsmatrix mit der zugrundeliegenden Definition von Kreativität. Zusätzlich wird die Erfüllung des Gütekriteriums der Objektivität debattiert. Alle drei Aspekte werden im folgenden Kapitel diskutiert, indem die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchungen gemeinsam mit dem theoretischen Forschungsstand (siehe Kapitel 2) abgeglichen werden.

Vorab ist darauf hinzuweisen, dass die Evaluation von kreativen Schreibprodukten in der Primarstufe eigene Herausforderungen mit sich bringt und oftmals als schwer umzusetzen gilt (siehe Kapitel 2.3). Dies ist durch die drei Bereiche bedingt, die dabei vereint werden: Kreativität, Schreibkompetenz und frühes Fremdsprachenlernen. Die Herausforderungen sorgen zugleich für die geringe Anzahl an bestehenden Evaluationsformen für kreative Schriftsprachprodukte im frühen Englischunterricht (siehe Kapitel 2.3.4), weshalb die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften ebenfalls berücksichtigt wurden.

Anhand der theoretischen Untersuchung der Fachliteratur in Kapitel 2.3.3 zeigte sich, dass innerhalb der Kreativitätsforschung eine Vielzahl an unterschiedlichen Evaluationsformen bestehen, welche auf die diversen Betrachtungsweisen von Kreativität zurückzuführen sind. Daraus folgte, dass ein allgemeines Verständnis von Kreativität für sich als Ganzes nur bedingt zu evaluieren ist, weshalb

sich die bestehenden Evaluationsformen auf die unterschiedlichen Niveaustufen von Kreativität sowie einzelne Bereiche von Kreativität, wie den kreativen Prozess in Form des divergenten Denkens oder das kreative Produkt beziehen. Zudem wird die Praktikabilität der Evaluationsformen in der Kreativitätsforschung im Hinblick auf den Unterrichtsalltag als limitiert eingestuft, da sie zeitlich aufwendig sind und sich nicht auf fachspezifische Aspekte von Kreativität je nach Schulfach beziehen. Eine explizit für den Unterrichtskontext entwickelte Evaluationsform erscheint deshalb lohnenswert.

Die Herausforderungen, die mit der Evaluation der Schreibkompetenz einhergehen, sind eng mit denen der Primarstufe verknüpft (siehe Kapitel 2.3). Dies ergibt sich aus den speziellen Gegebenheiten des frühen Fremdsprachenunterrichts. Einerseits erfordert eine Evaluation aufgrund der hohen Heterogenität der Lernenden eine äußerst individuelle Evaluationsform. Andererseits ist eine Erfüllung der notwendigen Gütekriterien innerhalb des schulischen Kontexts durch natürliche Störeinflüsse nur bedingt erfüllbar. Zusätzlich besitzt die Schreibkompetenz in dieser frühen Phase des Fremdsprachenunterrichts eine untergeordnete Stellung, was deren Evaluation weiter erschwert. Aufgrund des vorherrschenden Prinzips der Mündlichkeit in dieser Unterrichtsstufe treten die kommunikativen Fertigkeiten Hören und Sprechen verstärkt in den Vordergrund des Englischunterrichts. Nichtsdestotrotz wird die Förderung der Schreibkompetenz – aufgrund ihrer zahlreichen Funktionen für das Fremdsprachenlernen (siehe Kapitel 2.2.4.1 bis 2.2.4.3) – innerhalb der Bildungsstandards und curricularen Vorgaben erwähnt und ist erforderlich.

Ferner resultiert aus dieser untergeordneten Stellung der Schreibkompetenz sowie der Entwicklungsphase im frühen Fremdsprachenunterricht eine limitierte Form des freien und kreativen Schreibens. Die Aufgabenformate beziehen sich stattdessen – basierend auf den curricularen Zielsetzungen – auf das Abschreiben, die Beschriftung, das Verändern einer Vorlage oder das (semi-kreative) Schreiben, beispielsweise durch Vervollständigen von Satzanfängen (siehe Kapitel 2.3.2). Gerade letzteres ist für die vorliegende Arbeit von Relevanz, da es der sprachlichen Datenlage der Arbeit gleicht. Außerdem bringen diese sprachlich-limitierten Produkte des frühen Fremdsprachenunterrichts Vorteile für die Evaluation von Kreativität mit sich, denn sie eignen sich auf besondere Art und Weise für die Untersuchung von Kreativität (siehe Kapitel 2.2). Dies liegt zum einen an dem allgemeinen Charakter von Schreibprodukten, da sie aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Mehrdimensionalität leichter zu operationalisieren sind und der Lehrkraft im Unterrichtsalltag direkt vorliegen. Zum anderen ermöglicht die eingeschränkte Form des Sprachprodukts im frühen Fremdsprachenunterricht eine äußerst präzise Untersuchung von Kreativität. Darüber hinaus nimmt das Schreiben im Kontext der fremdsprachlichen Kreativität eine maßgebliche Rolle ein (siehe Kapitel 2.1.2) und gehört innerhalb der Curricular zu der am häufigsten erwähnten Tätigkeit in Kombination mit Kreativität. Schließlich ermöglichen die Gegebenheiten der Primarstufe eine größtmögliche Kreativität. Durch den fehlenden Notendruck, die noch vergleichsweise geringe Anpassung an die

Gegebenheiten des Schulsystems und das eingeschränkte Vorwissen der Lernenden, werden die Kinder ermutigt und dazu gezwungen, ihre fehlenden fremdsprachlichen Fähigkeiten durch sprachliche Experimente auszugleichen (siehe Kapitel 2.1.3.2). Dies zeigt sich ebenfalls anhand der verwendeten Daten, wobei darauf verstärkt in Kapitel 5.2.3 eingegangen wird.

An dieser Stelle ist ferner festzuhalten, dass sich eine Operationalisierung von Kreativität – und dadurch eine Evaluation – erneut mittels einer ausreichenden Spezifizierung auf den Bereich des frühen Englischunterrichts sowie der Schreibkompetenz als möglich gezeigt hat. Dabei ist es von Bedeutung, die individuellen Gegebenheiten des Evaluationskontexts – kreative Schreibprodukte innerhalb des Englischunterrichts der Primarstufe – zu berücksichtigen. Das nachfolgende Kapitel 5.2.1 diskutiert deshalb die wichtigsten Kriterien bestehender Evaluationsformen aus der Englischdidaktik sowie den Bezugswissenschaften (siehe Kapitel 2.3.3) gemeinsam mit der Operationalisierung der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 4.3 und 4.4).

5.2.1 Operationalisierung von Kreativität in Form von Evaluationsindikatoren

Die Operationalisierung von Kreativität für englischsprachige Schreibkompetenzen erfolgte innerhalb dieser Arbeit mittels eines mehrstufigen Prozesses, sowie unter Einbezug von Theorie und Praxis. Als Basis diente zwar die zuvor erläuterte Definition von Kreativität im Englischunterricht (siehe Kapitel 4.2 und 5.1.1), die jedoch im Abgleich mit bestehenden Evaluationsformaten sowie theoretisch relevanter Vorüberlegungen (siehe Kapitel 2.3.3) fach- und bereichsspezifisch ausgearbeitet wurde. Die untergeordneten Forschungsfragen 2 und 3 werden somit im Rahmen der folgenden Kapitel gemeinsam beantwortet.

5.2.1.1 Vorüberlegungen

Wie im vorherigen Kapitel sowie in Kapitel 2.3.3 dargestellt wurde, erzeugt die Evaluation offener und daher kreativer Aufgabenformate, die nicht nur eine richtige Lösung zulassen, im Kontext des kommunikativ-orientierten und daher situativ-abhängigen Fremdsprachenunterrichts ein anspruchsvolles und komplexes Spannungsfeld. Die Operationalisierung von Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen des frühen Fremdsprachenunterrichts beruht deshalb auf einer Reihe von Entscheidungen, die vorab getroffen werden müssen.

Hierzu zählen gleich zu Beginn die eindeutige Definition und Zielvorstellung des Begriffs der Evaluation. Innerhalb der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Terminus zwar auf den Unterrichtskontext und somit auf schulische Leistung, grenzt sich aber klar von der Benotung ab und erfüllt stattdessen den Zweck eines Diagnose- und Fördertools (siehe Kapitel 2.3.1). Dies begründet sich darin, dass Lernende in ihren experimentellen Sprachproduktionen und individuellen Lernprozess bestmög-

lich unterstützt werden sollen. Zudem erfolgt eine weitere Abgrenzung hinsichtlich standardisierter Test- und Messverfahren. Daraus resultiert jedoch, dass für ein Evaluationstool der Unterrichtspraxis aufgrund der zugehörigen Herausforderungen dieses Evaluationskontexts (siehe Kapitel 2.3.1) eine ebenbürtige Erfüllung der Gütekriterien nicht vorauszusetzen ist.

Als möglicher Lösungsansatz für eine dennoch bestmöglich objektive und zuverlässige Evaluation der kreativen Sprachprodukte wurde das Format eines vorab festgelegten Kriterienkatalogs mit Einzelurteilen gewählt. Dem aktuellen Forschungsstand zu Folge (siehe Kapitel 2.3.1) ermöglicht ein solches Vorgehen die Sichtbarkeit individueller Kompetenzen durch Operationalisierung in Form einzelner Evaluationsindikatoren, was gleichzeitig deren subjektive Evaluation verhindert. Gleichermaßen erschien das Vorgehen hinsichtlich dem Charakter von Kreativität als sinnvoll, da der Begriff – selbst nach Differenzierung in Fach und Bereich – vielschichtig und komplex erscheint (siehe Kapitel 2.1.1). Eine Zerteilung von Kreativität in Einzelbestandteile unterstützt somit nicht nur die Objektivität und Reliabilität der Evaluation, sondern sorgt parallel für ein tiefergehendes Verständnis von Kreativität. Darüber hinaus ermöglicht das Treffen von Einzelurteilen die Betrachtung aller individuellen Kompetenzen für sich, was wiederum dem natürlichen Lernprozess (vgl. Böttger, 2016) dienlich ist. Gerade die Produktion kreativer Schreibprodukte unterliegt nämlich einzelnen Kompetenzen, die sich unterschiedlich schnell und stark entwickeln. Obgleich ein solch analytisches Vorgehen, in Form von Einzelwertungen, eine zeitaufwendige Durchführung benötigt (siehe Kapitel 2.3.1), büßt es nur bedingt an Praktikabilität ein. Dies liegt daran, dass das Auswertungsverfahren mittels einer digitalen Anwendung automatisiert wurde (siehe Kapitel 4.3.3). Lediglich die Kritik, dass eine solch analytische Evaluation von kreativen Schreibprodukten den authentischen Lesefluss der Sprachprodukte verhindert (vgl. Weigle, 2008), kann an dieser Stelle bestätigt werden. Allerdings ist dies durch ein holistisches Lesen vorab einzuschränken. Zusätzlich ist dieser Aspekt in der vorliegenden Arbeit von geringerer Bedeutsamkeit, da die untersuchten Sprachprodukte aufgrund ihrer Textlänge eines Satzes, ein solches ganzheitliches Lesen nicht benötigen.

Als weitere Vorüberlegung galt die Entscheidung hinsichtlich des summativen oder formativen Einsatzes des Evaluationstools. Unter Anbetracht der Erkenntnisse zum sowohl kreativen Prozess als auch Schreibprozess (siehe Kapitel 2.1.1.3 und 2.2.3) steht die formative Evaluation hierbei im Vordergrund, um den rekursiven Charakter beider Bereiche einzubeziehen. Durch eine stetige Evaluation der Leistungen während des gesamten Lernprozesses ist es schließlich möglich, die diagnostische Funktion, die wie zuvor beschrieben das Ziel der Evaluation darstellt, bestmöglich zu erfüllen. Gleichzeitig ist ein Einsatz zur summativen Evaluation nicht gänzlich auszuschließen, da dabei ebenfalls eine Rückmeldung zur Kreativität der Sprachprodukte nützlich erscheint.

Die letzte Abwägung, die es vorab der Entwicklung zu beachten galt, waren die entsprechenden Kompetenzerwartungen. Die Kriterien der schulischen Leistungsevaluation orientieren sich dabei an den curricularen Vorgaben (siehe Kapitel 2.3.1), die in direkter Verbindung zur evaluierenden Zielgruppe und deren Fähigkeiten stehen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit bezieht sich dies auf die Kompetenzerwartungen des frühen Englischunterrichts beziehungsweise auf die curricularen Vorgaben des bayerischen Lehrplans, da der Datensatz dessen Unterrichtskontext entspringt. Eine Berücksichtigung dieser Zielvorgaben ist dahingehend dienlich, als dass eine Evaluation realistischer Kompetenzen erfolgt und Kreativität auf den jeweiligen fachspezifischen Kontext eingegrenzt wird. Die Evaluation stellt deshalb eine individuelle Form der Schreibkompetenz des frühen Fremdsprachenunterrichts – das semi-kreative fremdsprachliche Schreiben – in den Fokus der Evaluation, da dieses innerhalb des verwendeten Datensatzes vorliegt, als Kompetenz innerhalb des Lehrplans erwähnt wird und bestmögliche Einblicke in die Kreativität bietet (siehe Kapitel 2.3.4).

5.2.1.2 Operationalisierung und Aufbau

Anschließend an die erforderlichen Vorüberlegungen war es möglich, Kreativität in Hinblick auf fremdsprachliche Schreibprodukte im frühen Englischunterricht zu operationalisieren. Hierzu wurde, wie bereits erwähnt, die fach- und bereichsspezifische Definition von Kreativität als Grundlage verwendet, um eine Evaluationsmatrix inklusive der diversen Evaluationsindikatoren zu entwickeln. Innerhalb eines neunstufigen Prozesses (siehe Kapitel 3.3.2.2) wurde diese Matrix überarbeitet, bevor sie anschließend mittels zwei praxisorientierter Testverfahren weiterer Prüfung unterlief, was insgesamt zu einem elf-stufigen Überarbeitungsprozess führte.

Zu Beginn wurden Evaluationsindikatoren anhand der Definition von Kreativität im Englischunterricht gebildet. Aufgrund von inhaltlichen Überschneidungen wurden diese weiter zusammengefasst und anschließend mit weiteren Bestandteilen von Kreativität verglichen. Diese hatten sich einerseits durch die theoretische Untersuchung des Begriffs (siehe Kapitel 2.1.1) sowie durch die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 4.1) ergeben. Maßgebliche Bedeutung wurde dabei der erneuten Überprüfung der drei wiederkehrenden Hauptkriterien von Kreativität – NEU, WERTVOLL und PASSEND – beigemessen.

Daraufhin wurden die Evaluationsindikatoren mit denen bestehender Evaluationsformate verglichen. Wie in Kapitel 2.3.3 angeführt, zeigt sich, dass die vorhandenen Evaluationsformen der Englischdidaktik sowie der weiteren Bezugswissenschaften eine Reihe an Evaluationskriterien vereinen und gleichzeitig den Evaluationskriterien der Schreibkompetenz (siehe Kapitel 2.3.2) ähneln. Zusammenfassend lassen sich folgende sieben Aspekte festhalten, die den Evaluationsformaten zugrunde liegen.

1. Eine Aufteilung der Evaluationskriterien erfolgte oftmals in sprachliche und inhaltliche Aspekte (U. Abraham & Knopf, 2016; Bausch & Kleppin, 2016; BIG-Kreis, 2015; Böttcher et al., 2009; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018, 2020; Thaler, 2012). Dies ermöglicht nicht nur eine bessere Übersicht der Evaluationsformate, sondern bietet insbesondere den inhaltlichen Aspekten der Sprachprodukte eine Möglichkeit zur individuellen Wertschätzung (vgl. Kirchner & Peez, 2009; Kolb & Schocker-von Ditfurth, 2021; Thaler, 2012).
2. Zusätzlich zu einer Fokussierung auf den Inhalt werden Freude am Produzieren, Risikobereitschaft und Experimentieren mit der Fremdsprache der sprachlichen Korrektheit vorgezogen (U. Abraham & Knopf, 2016; Barucki, 2022; Holtwisch, 1999; Kolb & Schocker-von Ditfurth, 2021; Liebnau, 1999; Teichmann, 2011; Thaler, 2012). Während dies für die Evaluationsformen der Schreibkompetenzen weitestgehend nicht zutraf, da dort der Fokus auf der korrekten Darbietung von Orthographie, Lexik, Grammatik und Syntax lag, zeigte es sich als maßgeblicher Bestandteil der Evaluationskriterien kreativer Aufgabenformate. Die sprachliche Korrektheit spielte dennoch in weitestgehend allen Evaluationsformen eine Rolle, weshalb sie innerhalb der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wurde. Lediglich ihre Relevanz veränderte sich.
3. Trotz der untergeordneten Stellung der Sprachkorrektheit wurde die Verständlichkeit des Sprachprodukts als Evaluationskriterium genannt, was wiederum eng mit der sprachlichen Richtigkeit verbunden ist (BIG-Kreis, 2015; Böttcher et al., 2009; Böttger & Müller, 2020).
4. Die Angemessenheit des Sprachprodukts wurde hinsichtlich der Aufgabenstellung, der Textsorte sowie der sprachlich angemessenen Mittel evaluiert (U. Abraham & Knopf, 2016; Bausch & Kleppin, 2016; BIG-Kreis, 2015; Böttcher et al., 2009; Braukmann, 2003; Haß et al., 2020; Holtwisch, 1999; Liebnau, 1999; Nussbaumer, 2000; Porsch, 2010; Thaler, 2012).
5. Aufbau und Struktur des Sprachprodukts galten ebenfalls als übergreifende Evaluationskriterien. Diese bezogen sich vorrangig auf die Kohärenz und Kohäsion des Sprachprodukts (Bausch & Kleppin, 2016; Haß et al., 2020; Holtwisch, 1999; Nussbaumer, 2000; Porsch, 2010; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018, 2020; Thaler, 2012).
6. Die Quantität und Qualität der Sprachprodukte – das heißt die Anzahl und die Ausarbeitung der Ideen – wurde miteinbezogen (Braukmann, 2003; Cropley & Cropley, 2016; Forthmann, 2019; Holtwisch, 1999; Reiter-Palmon et al., 2019).
7. Schließlich stand speziell der Transfer von bekanntem Sprachwissen auf unbekannte Kontexte im Vordergrund der Evaluationsformate (Hofweber & Graham, 2018; Mindt & Wagner, 2007; Spiro, 2010).

Anhand dieser sieben Aspekte wird deutlich, inwiefern sich die vorhandenen Evaluationskriterien erneut den drei Kernkriterien von Kreativität zuordnen lassen. Beispielsweise bezieht sich der Aspekt der Verständlichkeit eines Sprachprodukts sowie der Aufbau und die Struktur dessen auf das Kernkriterium WERTVOLL. In diesen Fällen steht die Produktion eines *ansprechenden* aber gleichsam *nützlichen* Sprachprodukts, siehe die vorherige Definition, im Vordergrund. Im Kontext des Englischunterrichts ergibt sich diese Nützlichkeit insbesondere aus der Erfüllung einer Kommunikationsabsicht. Auch die Qualität respektive die Ausarbeitung der fremdsprachlichen Ideen, welche sich häufig in ästhetisch ansprechender Form äußert, ist dem Kriterien WERTVOLL zuzuordnen.

Ferner bezieht sich der Aspekt der Angemessenheit auf das Kernkriterium PASSEND. Dabei geht es vor allem darum, die Aufgabenstellung in sprachlicher wie inhaltlicher Form zu erfüllen. Eben diese

Beachtung der Problemstellung und die Adaption des Lösungsansatzes an die jeweiligen Gegebenheiten zeichnet dieses Kernkriterium von Kreativität aus.

Die beiden letzten Aspekte, *Transfer von Wissen* und *Rolle der Risikobereitschaft*, sind wiederum dem Kriterium NEU beizufügen. In diesen Fällen geht es darum, dass die Lernenden ihr Wissen mittels Experimentieren neu kombinieren und dadurch neuartige Sprachprodukte produzieren, beziehungsweise ihr Wissen in neuartigen Kontexten anwenden. Auffällig erscheint dabei, dass diese Evaluationskriterien vorrangig aus der Kreativitätsforschung entstammen (siehe Kapitel 2.3.3.3). Dies hängt damit zusammen, dass Kommunikationsfähigkeit und Anbindung an die Unterrichtsinhalte, also Nützlichkeit und Angemessenheit des Sprachprodukts, im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts steht. Die Neuartigkeit des Sprachprodukts kommt hingegen aufgrund ihrer Selbstverständlichkeit (siehe Kapitel 2.1.2), da sie Teil der selbstständigen Produktion von Sprache ist, kaum zur Geltung.

Schließlich konnten die Evaluationskriterien der vorhandenen Formate mit den bereits entwickelten Kriterien abgeglichen und zusammengeführt werden. Daraus ergaben sich insgesamt 24 Evaluationsindikatoren, die allesamt dem übergreifenden Terminus der Kreativität unterstanden, gleichzeitig den Kernkriterien von Kreativität zugeordnet werden konnten und sich fach- und bereichsspezifisch auf kreative Schreibprodukte im Englischunterricht beziehen. Zusätzlich erfolgte eine Aufteilung der Evaluationsindikatoren der Evaluationsmatrix in sprachliche und inhaltliche Aspekte und orientierte sich somit an den Überlegungen der fachdidaktischen Forschungslage und Unterrichtspraxis (siehe Kapitel 2.3). Um jedoch das Kernkriterium PASSEND ausreichend zu berücksichtigen, wurde eine dritte Kategorie *Zielvorgaben* hinzugefügt, die sich ausschließlich auf die Eignung zur Aufgabenstellung und somit den curricularen Inhalten bezieht.

Auffällig erschien zudem, dass die Mehrheit der Evaluationsindikatoren den beiden Kriterien NEU und WERTVOLL zugeordnet werden konnten. Dies deckt sich mit den vorherigen Erkenntnissen der theoretischen Untersuchung sowie der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, da in beiden Fällen eine schwächere Gewichtung des dritten Kernkriteriums PASSEND nachgewiesen wurde. Die Aufteilung der Evaluationsindikatoren erscheint somit als angemessen für die Zusammensetzung des universellen Verständnisses von Kreativität.

Im Rahmen der Evaluationseinheiten und der Auswertung der Evaluationsmatrix fiel die Auswahl auf eine Likert-Skala, um möglichst differenzierte Ergebnisse in den Testphasen zu erhalten. Abschließend kann angemerkt werden, dass eine binäre Skala ebenso verwendet werden kann. Basierend auf der Argumentation von Weigle (2008) richtet sich die Auswahl dessen je nach Zweck und Kontext der Evaluation (siehe Kapitel 2.3.1). Die Auswertung des Evaluationsergebnisses basiert auf einer multiplikatorischen Formel, die dem entsprechenden Charakter von Kreativität (siehe Kapitel 5.1.1) entspricht. Ein Mindestmaß an Erfüllung der einzelnen Kernkriterien gilt als Voraussetzung für eine grundsätzliche Kreativität.

Zudem wurden einige Evaluationsindikatoren mehreren Kriterien zugeordnet. Als Beispiel lässt sich hierzu der Indikator *Der Inhalt der Antwort überrascht mich* anführen. Dieser bezieht sich zwar vordergründig auf die Originalität der Idee, also dem Kriterium NEU, kann aber genauso dem Kriterium WERTVOLL untergeordnet werden, da eben jene affektive Komponente gleichzeitig ein *ansprechendes* Sprachprodukt auszeichnet. Das Evaluationsergebnis solcher Indikatoren zählt letztlich zum Ergebnis beider Kernkriterien. An dieser Stelle ist erneut auf die technische Umsetzung der Evaluationsmatrix hinzuweisen, die eben solche komplexen Auswertungsfälle in der Praxis automatisiert durchführt. Das abschließende Endergebnis der Evaluation, was wohlgerne keiner Benotung gleicht, sondern lediglich als diagnostische Informationsquelle dient, wird einerseits als Gesamtergebnis und andererseits als Einzelergebnisse für die drei Kernkriterien – NEU, WERTVOLL und PASSEND – dargestellt. Dies erfolgt für die drei Kernkriterien prozentual, um den Lernfortschritt sichtbar zu machen, und für das Gesamtergebnis in Form von fünf Stufen, die an das Prinzip der Niveaustufen von Kreativität (vgl. J.C. Kaufman & Beghetto, 2009) erinnern und dessen wandelbaren Charakter verdeutlichen (siehe Kapitel 2.1.1.3). Ziel der Ergebnisübersicht war eine verständliche Darstellung, um bestmöglich Förderungsschwerpunkte des individuellen Schreibprodukts sichtbar zu machen (siehe Kapitel 2.3.2). Der direkte Bezug auf die drei Kernkriterien fördert außerdem das Verständnis von Kreativität, indem jene Merkmale dauerhaft präsent sind und einer unspezifischen Definition dessen entgegenwirken.

Wie zuvor erläutert, durchlief die Evaluationsmatrix weitere Überarbeitungs- und Entwicklungsstufen: darunter das Expertenrating, die Usability-Studie sowie die Evaluationsstudie. Da die notwendigen Überarbeitungsschritte der ersten beiden Stufen in den Kapiteln 4.3.1 und 4.4.1 bereits umfassend diskutiert wurden, liegt der Fokus an dieser Stelle auf der ausführlichen Evaluationsstudie. Diese wurde im Rahmen des Kapitels 4.4.2 zwar hinsichtlich der Urteilerübereinstimmung beschrieben, dennoch ergaben sich auch dort einige Überarbeitungsaspekte für das in diesem Zusammenhang entwickelte Evaluationstool. Gleichzeitig erscheint eine Diskussion aller Überarbeitungsaspekte als hilfreich, um anschließend auf die finale Form der Evaluationsmatrix einzugehen.

Die Überarbeitungspunkte spalten sich in die drei folgenden Bereiche auf: *Vollständigkeit*, *Verständlichkeit* und *Praktikabilität*. Dadurch, dass die Vollständigkeit der Evaluationsmatrix bereits mehrfach durch Abgleich mit der Literatur, der entwickelten Definition, der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse sowie den bestehenden Evaluationsformaten von sowohl Schreib- als auch kreativen Sprachprodukten untersucht wurde, erfolgte eine finale Überprüfung dessen mittels des Expertenratings. Dabei wurden Vertreter der Unterrichtspraxis sowie des Fachgebiets der Englischdidaktik zu potentiell weiteren Indikatoren befragt, die sich jedoch mit den bereits entwickelten Indikatoren deckten. Eine ausführliche Beschreibung der Ergebnisse befindet sich in Kapitel 4.3.1.

Bezüglich der Verständlichkeit des Evaluationstools sowie der -indikatoren zeigten sich alle drei Überarbeitungsphasen als zielführend. Im Rahmen des Expertenratings konnten individuelle Formulierungen angepasst, Missverständnisse zur Bedeutung der Indikatoren beseitigt und einige Indikatoren aufgrund von inhaltlichen Überschneidungen zusammengefasst oder eliminiert werden. Zudem bestätigte sich die Gliederung sowie die Zuordnung der Evaluationsindikatoren zu den drei Kernkriterien von Kreativität. Dadurch konnte die Übereinstimmung der entwickelten Evaluationsmatrix mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Kreativität im Englischunterricht erneut bestätigt werden.

Weitere Resultate hinsichtlich der Verständlichkeit des Evaluationstools brachte die Usability-Studie (siehe Kapitel 4.4.1). Die geringe Zahl der Probanden ($n=5$) stellte sich dabei als äußerst zweckdienlich heraus, da dadurch tiefergehende Erkenntnisse gesammelt werden konnten. Beispielsweise merkten die Probanden an, dass der Aufbau der Evaluationsmatrix in die drei Bereiche *Sprache*, *Inhalt* und *Zielvorgaben* als äußerst hilfreich erschien. Parallel führten einzelne Indikatoren erneut zu Missverständnissen, weshalb zusätzliche Erläuterungen und Beispiele in das Evaluationstool integriert wurden.

Anschließend konnten die qualitativen Rückmeldungen der Usability-Studie aufgrund der hohen Probandenzahl der ausführlichen Evaluationsstudie ($n=74/n=55$) durch quantitative Erkenntnisse ergänzt werden. Hierbei ergaben sich lediglich Nachfragen bezüglich drei spezifischer Indikatoren. Erstens war den Probanden teilweise unklar, ob die Verständlichkeit der Sprachprodukte hinsichtlich des reinen Lesens evaluiert werden sollte oder durch Einbezug der auditiven Komponenten. Dies betraf vor allem das Sprachprodukt **I like two it baket biens*. An diesem Beispiel zeigt sich, inwiefern das Sprachprodukt beim reinen Lesen nicht als verständlich evaluiert werden kann, während die kommunikative Absicht – *I like to eat baked beans* – durch das laute Aussprechen des Produkts deutlicher wird. Um den experimentellen Charakter innerhalb des frühen Fremdsprachenunterrichts zu betonen, scheint es an dieser Stelle als zielführend, die grundsätzliche Verständlichkeit – auch auditiver Natur – hervorzuheben. Zudem wird die sprachliche Korrektheit in Form weiterer Evaluationsindikatoren ebenfalls berücksichtigt. Zweitens erschien ungewiss, inwiefern die Komponente der Überraschung im Indikator *Der Inhalt der Antwort überrascht mich* evaluiert werden sollte. Um den Fokus an dieser Stelle nicht auf den Wissensstand der Lehrkraft zu legen, sondern stattdessen auf den individuellen Lernprozess der Kinder, erscheint eine Umformulierung und Präzision auf *Der Inhalt der Antwort überrascht mich hinsichtlich des Wissensstands des Lernenden* als hilfreich. Die Indikatoren wurden entsprechend der Rückmeldungen angepasst.

Drittens ergab sich anhand der ausführlichen Evaluationsstudie die Erkenntnis, ein Training zur Evaluationsmatrix für Lehrkräfte ergänzend anzubieten. Gerade in Zusammenhang mit einem universell begrenzten Verständnis von Kreativität im Englischunterricht (siehe Kapitel 2.1.2) schien es

vielen Probanden schwer zu fallen, einige der Indikatoren korrekt anzuwenden. Als Lösung für eine solche Problematik erscheint es zielführend, die Definition von Kreativität im speziellen Fall des Fremdsprachenunterrichts vorher zu diskutieren. Dadurch ist gewährleistet, dass Lehrkräfte nicht nur über fachspezifisches Wissen ihres Unterrichtsfachs verfügen, sondern gleichsam Wissen über Kreativität und dessen Wirksamkeit für den Englischunterricht besitzen und anwenden können. Alternativ zu einem Training bietet die digitale Anwendung die Möglichkeit, auf der Startseite weitere Informationen zu Kreativität und dessen Bedeutung für den Unterricht anzuführen.

Mit Blick auf die Praktikabilität der Evaluationsmatrix ließen sich weitere Erkenntnisse festhalten, die sich auf die Benutzerfreundlichkeit sowie die Anzahl und Art der Kriterien beziehen. Vordringend ergaben sich diese Resultate aus der Usability-Studie sowie der ausführlichen Evaluationsstudie, da hierbei die digitale Anwendung verwendet wurde. Die Anwendung und Erlernbarkeit der Funktionen sowie die Struktur, kurz gesagt die Benutzerfreundlichkeit, stellte sich im Rahmen der Usability-Studie als besonders positiv heraus. Während kleinere technische Fehler in dieser Phase behoben werden konnten, wurden drei potentielle Erweiterungen erwähnt: (1.) die Möglichkeit den Namen des Lernenden nachträglich zu bearbeiten, (2.) die Möglichkeit die Ergebnisse der Evaluation abzuspeichern oder zu versenden und (3.) das Sprachprodukt direkt innerhalb der digitalen Anwendung zu betrachten. Während in der anschließenden Überarbeitungsphase die erste Erweiterung realisiert wurde, war dies für die beiden anderen Aspekte aufgrund technischer Umsetzungsmöglichkeiten nicht realisierbar. Allerdings wurde der zweite Erweiterungsvorschlag – das Versenden und Speichern der Ergebnisse – für eine finale Version des Evaluationstools in Betracht gezogen und in die künftige Planung integriert. Hierzu ist es jedoch von großer Bedeutung, daraus resultierende Aspekte wie den Datenschutz zu berücksichtigen, was insbesondere im schulischen Kontext eine entscheidende Rolle einnimmt.

Die Ergebnisse der ausführlichen Evaluationsstudie deckten sich zum Teil hinsichtlich der Benutzerfreundlichkeit. Dabei stellte sich heraus, dass vor allem die Erlernbarkeit der Evaluationsmatrix den Probanden leicht fiel und dementsprechend der zeitliche Aufwand pro Sprachprodukt im Laufe der Zeit abnahm. Erneut wurde hier der Wunsch geäußert, die Sprachprodukte direkt in der digitalen Anwendung anzuzeigen. Allerdings erscheint diese Erweiterung besonders unter Anbetracht weitreichenderer Sprachprodukte als impraktikabel, da Lehrkräfte demnach nicht nur einzelne Sätze, sondern ganze Texte vorab in die Anwendung eintragen müssten. Eine technische Lösung, beispielsweise durch Abscannen der Sprachprodukte oder bei digitaler Bearbeitung der Aufgaben, könnte sich als zielführend erweisen.

Zusätzlich fiel die Vergleichbarkeit aller Sprachprodukte hinsichtlich der Benutzerfreundlichkeit negativ auf. Die Probanden merkten an, dass dafür alle vorhandenen Schreibprodukte der Lernenden vorab gelesen werden müssten, um eine solche Evaluation zu ermöglichen. Auch an dieser

Stelle bietet sich die Hinzunahme von weiterführenden technischen Lösungen an. Wie in Kapitel 2.3.3.3 angeführt, wird beispielsweise die semantische Nähe bei Aufgaben zum divergierenden Denken mittels solcher technischen Ansätzen durchgeführt. Eine Einbindung dieser Formate erscheint als zuträglich, um den Arbeitsaufwand der Lehrkraft bestmöglich zu minimieren. Dies überschneidet sich zudem mit dem obigen Aspekt, da die digitale Einbindung der Sprachprodukte hierfür als Vorbedingung gilt.

Die Rückmeldungen beider Testungsphasen gaben weitere Einblicke bezüglich der Anzahl und Art der Kriterien, was ebenfalls von Relevanz für die Praktikabilität der Evaluationsmatrix ist. Wie zuvor in Kapitel 2.3.1 geschildert wurde, ist hierbei der zeitliche Aufwand zu bedenken, der mit einer steigenden Anzahl und Komplexität der Evaluationsindikatoren einhergeht. Während noch zu Beginn insgesamt 24 Evaluationsindikatoren aus Theorie, Praxis und der zugrundeliegenden Definition von Kreativität im Englischunterricht abgeleitet werden konnten, verringerte sich diese Zahl bereits durch das Expertenrating auf 18. Als Grund hierfür wurde vor allem die inhaltliche Überschneidung genannt (siehe Kapitel 4.3.1), was sich mit dem Forschungsstand deckt, der ebenso trennscharfe Evaluationskriterien bevorzugt (siehe Kapitel 2.3.1). Allerdings steht die Anzahl der Kriterien im Widerspruch zu den Empfehlungen der Fachliteratur, die von einer Zahl zwischen 10 und 15 Kriterien ausgeht, um maximale Praktikabilität in der Unterrichtspraxis zu ermöglichen (vgl. Baurmann, 2017; Böttcher et al., 2009; Weigle, 2008).

Zusätzlich wurde innerhalb des Expertenratings angemerkt, dass sich einige der Evaluationsindikatoren auf fortschrittliche Stufen des Lernprozesses beziehen. Um dies auf Basis einer höheren Probandenzahl zu testen, erschien es im Rahmen der vorliegenden Studie als hilfreich, alle 18 der bestehenden Evaluationsindikatoren mittels der Usability-Studie sowie der ausführlichen Evaluationsstudie zu überprüfen. Die Annahme bestätigte sich in beiden Testungsphasen. Einerseits wurde die Gesamtzahl der Indikatoren als zu hoch eingestuft. Vor allem der Bereich Inhalt besaß, laut den Probanden, zu viele Evaluationsindikatoren. Andererseits gaben die Probanden beider Untersuchungen an, dass sich einige der Evaluationsindikatoren für die limitierten Sprachprodukte der Testung als überflüssig herausstellten. Dies zeigte sich zusätzlich anhand der Ergebnisse der Urteilerübereinstimmung (siehe Kapitel 4.4.2.2). Insbesondere die Indikatoren 18 (*Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter*), 16 (*Der Lernende verwendet stilistische Mittel*), 11 (*Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe, rein inhaltlich*) und 2 (*Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe werden erfüllt*) besaßen eine sehr hohe Übereinstimmung über alle 25 Sprachprodukte hinweg. Interessant ist, dass speziell Indikator 18 und 16 fortschrittliche Aspekte der Sprachproduktion beschreiben, die zwar produktiv-kreativer Sprachverwendung zugeordnet werden können, aber von Lernenden der Primarstufe aufgrund ihres mangelnden Vorwissens kaum verwendet werden. Hingegen ist bei Indikator 11 und 2 der Fall, dass die Indikatoren zwar grundsätzlich dem produktiv-

kreativen Sprachumgang entsprechen, aber aufgrund der Aufgabenstellung *Vervollständige den Satz* zu beliebig wirken und von jeglichem Sprachprodukt erfüllt werden können. Dies belegen auch die Ergebnisse der Evaluation. Mit Hilfe der Spannweite der Evaluationsergebnisse zeigt sich, dass sich die Evaluationsergebnisse der Indikatoren 18 (Spannweite: 0,3), 16 (Spannweite: 0,78), 11 (Spannweite: 0,91) und 2 (Spannweite: 0,72) in einem geringen Spektrum bewegten. Gleichzeitig erzielten diese Indikatoren eine vergleichsweise hohe Urteilerübereinstimmung in der Mikro-Analyse (siehe Kapitel 4.4.2.1). Zusätzlich zeigen die durchschnittlichen Ergebnisse – für Indikator 18 (Evaluationsergebnis: 0,2), 16 (Evaluationsergebnis: 0,17), 11 (Evaluationsergebnis: 2,84) und 2 (Evaluationsergebnis: 2,83) – überdurchschnittlich hohe beziehungsweise niedrige Resultate, was darauf hinweist, dass diese Indikatoren völlig oder keineswegs zutrafen. Die Probanden waren sich somit zwar größtenteils einig, was sich jedoch an dieser Stelle aufgrund der Sprachprodukte nicht auf die Verständlichkeit von Kreativität, sondern auf die mangelhafte Eignung der Indikatoren für die verwendeten Schreibprodukte zurückführen lässt.

Diese Herausforderung kann durch eine Abwählfunktion innerhalb der digitalen Anwendung gelöst werden. Folglich sind die Lehrkräfte nicht gezwungen, alle Evaluationsindikatoren auf sämtliche Sprachprodukte anzuwenden, sondern erhalten die Möglichkeit individuelle Indikatoren abzuwählen. Dies deckt sich mit den Empfehlungen der Fachliteratur (siehe Kapitel 2.3.1), da sich dadurch auch die Zahl der Indikatoren verringert und der Empfehlung von 10-15 entspricht. Um alle drei Kriterien von Kreativität dennoch in der Auswertung zu berücksichtigen, erscheint es hilfreich, ein Mindestmaß an Evaluationsindikatoren pro Kernkriterium beizubehalten. Dies kann durch eine automatische Überprüfung mittels des digitalen Evaluationstools erfolgen. Es empfiehlt sich außerdem, die Auswahl der Evaluationsindikatoren für das Überprüfen sämtlicher Sprachprodukte einer Lerngruppe beizubehalten, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Die finale Version der Evaluationsindikatoren inklusive aller Weiterentwicklungen der diversen Überprüfungen findet sich in Abbildung 53. Basierend auf den vorherigen Diskussionen und Interpretationen der Ergebnisse sind dabei diejenigen Indikatoren in grau dargestellt, die bei einer Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht abgewählt werden könnten.

Durch die Diskussion der gesamten Ergebnislage der obigen Kapitel 5.2.1.1 und 5.2.1.2 wird deutlich, dass eine Operationalisierung von kreativen Schreibprodukten im frühen Englischunterricht durchaus realisierbar ist. Aufgrund der hohen Komplexität, die solche Sprachprodukte mit sich bringen, ist dies einerseits mittels eines Kriterienkatalogs, als praktikable Lösung für den Unterrichtskontext, umsetzbar und andererseits durch eine Sensibilisierung der Lehrkraft, um die Anwendung der Evaluationsmatrix angemessen durchzuführen. Vor allem die technische Umsetzung verbesserte zusätzlich die Praktikabilität.

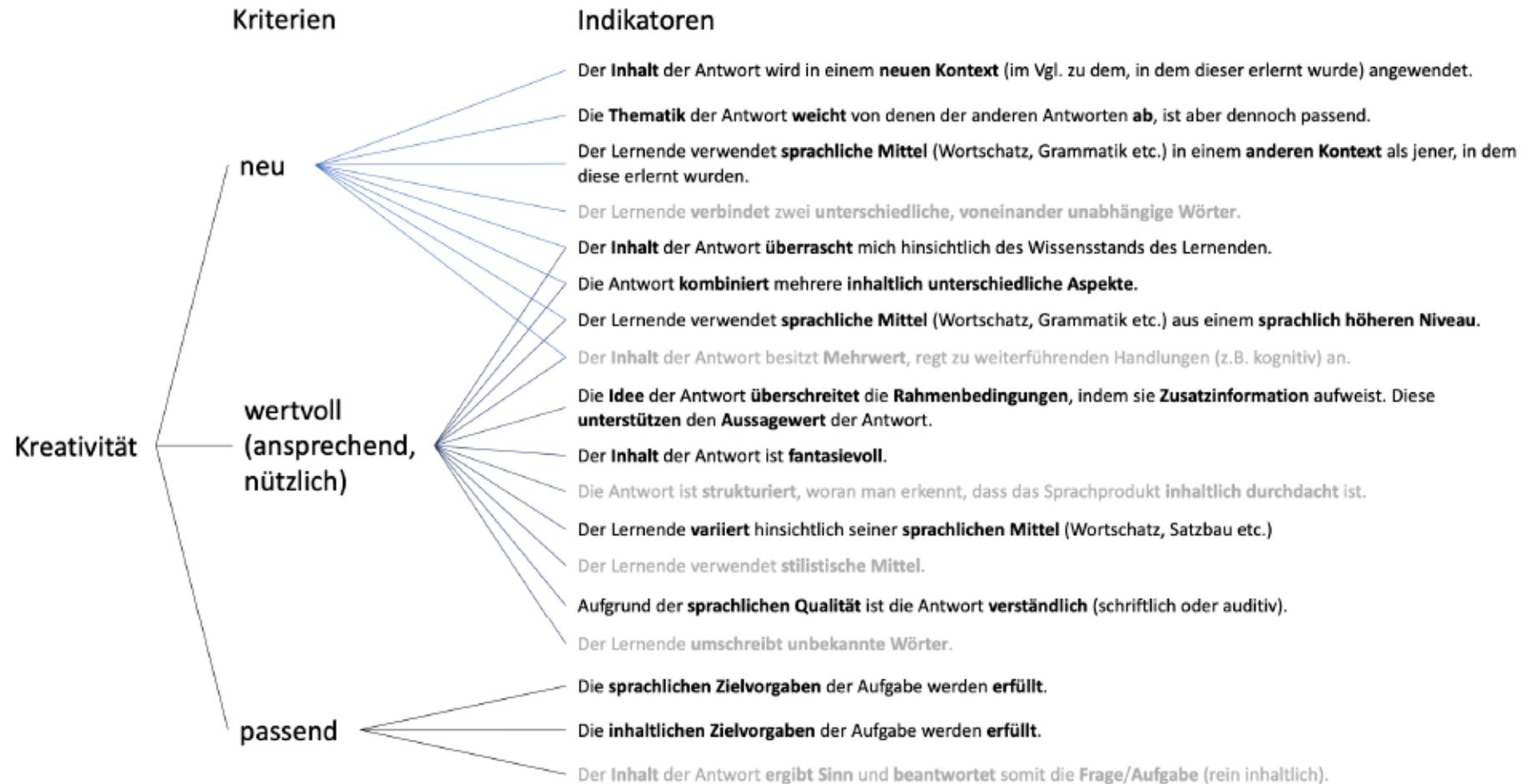


Abbildung 53: Finaler Aufbau der Evaluationsmatrix

Gleichzeitig gilt noch immer, dass es sich um ein äußerst exploratives Vorgehen handelt, da lediglich auf einem eingeschränkten Forschungsstand aufgebaut werden konnte, weshalb die Ergebnisse weitere Diskussion und Validierung erfordern. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde dem Validierungsprozess bereits insofern Rechnung getragen, als dass ein mehrstufiger und rekursiver Prozess, der Theorie und Unterrichtspraxis einbezog, erfolgte. Darüber hinaus basiert die Evaluationsmatrix sowie die individuellen Evaluationsindikatoren und die zugehörige digitale Anwendung allesamt auf der fach- und bereichsspezifischen Definition von Kreativität (siehe Kapitel 5.1.1). Diese wurde stetig erweitert, beziehend auf vorhandene Evaluationsformate benachbarter Disziplinen sowie relevante Vorüberlegungen zur Evaluation von Leistung innerhalb der Primarstufe. Die untergeordneten Forschungsfragen 2 und 3, die sich mit der Operationalisierung von kreativen Schreibprodukten und der Übereinstimmung mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Kreativität befassen, gelten dadurch als beantwortet. Zugleich resultiert daraus der folgende Hauptbefund:

Aufgrund der Komplexität kreativer Schreibaufgaben kann eine praktikable Form der Operationalisierung und somit der Evaluation im frühen Englischunterricht mittels eines Kriterienkatalogs unter Einbezug einer theoretisch ausreichenden Fundierung, einer Synthese bestehender Evaluationsformate, eines mehrstufigen Überprüfungsprozesses sowie einer technischen Umsetzung erfolgen. Jene Operationalisierung basiert daher auf der eigens formulierten Definition von kreativen Sprachprodukten im Englischunterricht, erfordert aber gleichzeitig eine Sensibilisierung der evaluierenden Lehrkraft, um die Evaluation entsprechend durchführen zu können.

5.2.2 Objektivität der Evaluationsmatrix

Aufbauend auf dieser Entwicklung einer kriterienbasierten Evaluationsmatrix wurde im Rahmen der vierten und letzten untergeordneten Forschungsfrage schließlich überprüft, ob das Gütekriterium der Objektivität durch das digitale Evaluationstool erfüllt wird. Dies erschien von Relevanz, da Kreativität aufgrund seines schwer greifbaren Charakters und seines scheinbar subjektiven Verständnisses häufig der Kritik ausgesetzt ist, nicht evaluierbar zu sein. Wie zuvor erwähnt, verfolgte die Arbeit das Ziel Kreativität für den frühen Fremdsprachenunterricht durch die Formulierung einer fach- und bereichsspezifischen Definition (siehe Kapitel 4.2 und 5.1) sowie durch die Entwicklung eines praktikablen Evaluationstools (siehe Kapitel 4.3 und 4.4) zugänglich zu machen. Dabei handelt es sich um ein Evaluationsformat, welches in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden und Lehrkräften wie Lernenden beim Erkennen und Fördern kreativer Leistungen dienen soll.

Aufgrund der Verwendung im Unterrichtskontext und der Evaluation von Kreativität ergeben sich jedoch einige Aspekte, die eine Erfüllung der Objektivität einschränken und für die Beantwortung der vierten Forschungsfrage berücksichtigt werden müssen. Hierzu gehören vier unterschiedliche Gesichtspunkte: Erstens ist eine vollkommene Erfüllung der Objektivität aufgrund des schulischen

Kontexts nicht möglich, da dieser von zahlreichen Einflussfaktoren beeinträchtigt wird (siehe Kapitel 2.3.1). Dazu zählen innere und äußere Faktoren, welche die Einschätzung der Lehrkraft influenzieren.

Zweitens handelt es sich bei dieser Form der Evaluation nicht um ein formelles oder standardisiertes Testverfahren und nicht um die Umwandlung der Leistung in eine numerische Benotung, sondern um eine diagnostische Förderung und Rückmeldung zur schulischen Leistung (siehe Kapitel 2.3.1). Das Erfüllen der Gütekriterien ist deshalb auch aus dieser Sicht nicht allumfassend erforderlich.

Drittens vertritt Amabile (1982) innerhalb der Kreativitätsforschung ebenso die Meinung, dass Evaluationsformate bezüglich kreativer Leistungen zwar den Anspruch eines objektiven Charakters erheben, aber dennoch von der Subjektivität der jeweiligen Evaluatoren geprägt ist. Dementsprechend wird diese partielle subjektive Komponente nicht ignoriert, sondern stattdessen in der Evaluation miteinbezogen (siehe Kapitel 2.1.1.1 und 2.3.4).

Interessanterweise betrifft der letzte dieser vier Gesichtspunkte ganz spezifisch den Englischunterrichtskontext, da gerade dort ein Spannungsfeld im Hinblick auf die Evaluation entsteht (siehe Kapitel 2.3.1). Dieses ergibt sich auf der einen Seite aus der optimalen Erfüllung der Gütekriterien sowie auf der anderen Seite aus der kommunikativen Komponente des Englischunterrichts. Während ersteres beständige Rahmenbedingungen erfordert, um möglichst valide, reliable und objektive Resultate zu erzeugen, basiert letzteres auf authentischen, individuellen und komplexen Sprachsituationen. Auch deshalb erscheint lediglich eine limitierte Erfüllung der Objektivität innerhalb des Unterrichtskontexts des frühen Fremdsprachenlernens als plausibel.

Zusätzlich erfordern jene authentischen und individuellen Aufgabenformate des Englischunterrichts wiederum umfassende und daher meist komplexe Evaluationsformate, die sich in der Unterrichtspraxis nur bedingt einsetzen lassen (siehe Kapitel 2.3.2). Gleiches gilt für die Evaluation von Kreativität (siehe Kapitel 2.3.3.3), denn dort gilt als häufige Kritik, dass die Formate kaum für den Unterrichtseinsatz geeignet seien. In der Unterrichtspraxis werden deshalb häufig zwei Lösungsansätze umgesetzt: Entweder erfolgt eine Reduktion der sprachlichen Anforderungen, beispielsweise durch Ersetzen eines offenen Aufgabenformats durch ein geschlossenes, um nur eine korrekte Lösung zuzulassen, oder durch komplex angelegte Testdesigns und mittels vorab festgelegter Evaluationskriterien, die dann jedoch einen weitaus größeren Zeitaufwand bezüglich der Vor- und Nachbereitung sowie der Durchführung verlangen (siehe Kapitel 2.3.2).

Die vorliegende Arbeit strebte deswegen eine Balance zwischen den zwei Formaten an und beschränkte sich zwar einerseits auf semi-kreative und halboffene, statt gänzlich kreativer und offener Schreibaufgaben sowie auf die limitierten Sprachprodukte der Primarstufe, entwickelte aber gleichzeitig ein Evaluationstool inklusive festgelegter Evaluationskriterien. Überdies wurde das Evaluationsformat durch das Einbinden von automatisierten technischen Vorgängen unterstützt, um die Prakti-

kabilität weiter zu erhöhen. Mittels dieses Vorgehens wurde zum einen der grundlegend subjektive Charakter der Evaluation anerkannt, aber zum anderen durch die Verwendung eines festgelegten Kriterienkatalogs eingeschränkt, damit parallel ein bestmögliches Maß der Objektivität gewährleistet werden konnte (siehe Kapitel 2.3.1).

Als ausschlaggebend für das Überprüfen der Objektivität gelten die Ergebnisse der ausführlichen Evaluationsstudie, bei der die Probanden 25 fremdsprachliche Schreibprodukte mittels der 18 Evaluationsindikatoren bewerteten (siehe Kapitel 3.3.4.2). Um die Erfüllung der Objektivität zu untersuchen, wurde die Inter-Rater-Reliabilität mittels zweier statistischer Verfahren analysiert. Dies ist ausführlich in Kapitel 4.4.2 beschrieben. Zusammengefasst handelte es sich um (1.) eine Makro-Analyse, bei der mittels eines multivariaten Auswertungsverfahrens eine grundsätzliche Übereinstimmung aller Probanden für die individuellen Sprachprodukte festgestellt werden konnte, und (2.) eine Mikro-Analyse, in dessen Rahmen deskriptive statistische Methoden verwendet wurden, um indikatoren- und sprachproduktspezifische Ergebnisse zu ermitteln.

Mit Hilfe der Makro-Analyse konnte zwar keine spezifische Aussage zur Urteilerübereinstimmung getroffen werden, doch zeigte sich für eine überwiegende Mehrheit der Sprachprodukte (68%) eine durchschnittliche oder gute Inter-Rater-Reliabilität, wodurch sich eine grundlegende Objektivität für die entwickelte Evaluationsmatrix festhalten ließ. Passend hierzu bot auch die Mikro-Analyse ein heterogenes Ergebnisbild, welches keine allgemeine Aussage für sämtliche Indikatoren und Sprachprodukte zulässt, aber eine grundlegende Übereinstimmung für einige der individuellen Evaluationsindikatoren und Sprachprodukte ergab (siehe Kapitel 4.4.2.1).

In beiden Untersuchungen, Makro- wie Mikro-Analyse, ergab sich ferner eine Art Rangordnung der Sprachprodukte hinsichtlich ihrer Urteilerübereinstimmung und ihrer sprachlichen Komplexität und Ausführlichkeit. In beiden Analysen zeigte sich eine sinkende Inter-Rater-Reliabilität bei steigender Komplexität und Ausführlichkeit der Sprachprodukte, während parallel eine steigende Inter-Rater-Reliabilität bei sprachlich geringerer Komplexität und Ausführlichkeit auftrat. Insbesondere jene Sprachprodukte, die den vorgegebenen Satzanfang *I like* durch nur ein Wort ergänzt hatten, erhielten eine höhere Urteilerübereinstimmung. Im Kontrast ergaben sich für ausführliche Schreibprodukte geringere Übereinstimmungen. Als Ausnahme gelten die Sprachprodukte, die aufgrund ihrer Abweichungen von der Sprachnorm als nur noch bedingt verständlich waren, wie beispielsweise das Sprachprodukt **I like two it baket biens*. Dies stellte zwar nicht die ausführlichste Antwort der Lernenden dar, erhielt jedoch den geringsten Wert der Urteilerübereinstimmung. Es scheint daher, als ob die Sprachkorrektheit nur Einfluss auf die Inter-Rater-Reliabilität nimmt, insofern die Verständlichkeit beeinträchtigt wird. Mit Blick auf die verwendeten Schreibprodukte können dazu allerdings nur bedingt Aussagen getroffen werden, da sich diese vor allem auf die Orthographie statt grammatikalische Abweichung beziehen. Gleiches gilt für das Phänomen des *code-switchings*, welches zwar in

einzelnen Sprachprodukten auftrat – wie **I like horses and Wochenende* – aber aufgrund der individuellen Fälle keine aussagekräftigen Ergebnisse erzeugte.

Im Rahmen der Mikro-Analyse konnten ferner zwei zusätzliche Ergebnisse festgestellt werden. Erstens wurde deutlich, dass die Probanden bei der Evaluation der Sprachprodukte häufig zu den jeweiligen Extrempunkten der Likert-Skala tendierten. Dies ist erneut vorrangig auf die eingeschränkte Form der Sprachprodukte zurückzuführen, die eine detaillierte Evaluationsform kaum ermöglicht (siehe Kapitel 5.2.1.2). Zweitens zeigte sich für die Evaluationsindikatoren des Kernkriteriums **PASSEND** höhere Werte der Urteilerübereinstimmung als für die Indikatoren der Kriterien **WERTVOLL** oder **NEU**. Hierbei ist anzunehmen, dass dies erneut durch das mangelnde Verständnis von Kreativität bedingt ist. Während die Indikatoren des Kriteriums **PASSEND** vordergründig den bestehenden Evaluationsformen ähneln, sind viele der Evaluationsindikatoren, die den beiden anderen Kriterien untergeordnet sind, nur selten in der aktuellen Unterrichtspraxis zu finden. Es erscheint daher als möglich, dass es Lehrkräften an Übung in der Evaluation dieser neuartigen Indikatoren fehlt, was erneut auf ein vorgeschaltetes Training sowie eine Sensibilisierung der Lehrkräfte hindeutet.

Abschließend bieten die Ergebnisse der ausführlichen Evaluationsstudie ein vielschichtiges und vor allem ein grundsätzlich deckungsgleiches Bild in Anbetracht der Inter-Rater-Reliabilität und somit der Objektivität. Anhand beider Resultate lässt sich ableiten, dass für einige Teile der Evaluationsmatrix das Gütekriterium der Objektivität erfüllt ist, während für weitere Bereiche des Evaluationsformats Abweichungen vorliegen. Dafür lassen sich unterschiedliche Begründungen anführen: Zum einen wurde bereits in Kapitel 5.2.1 diskutiert, dass einige der Indikatoren nicht zu den limitierten Sprachprodukten der Primarstufe passen. Eine solch unzureichende Eignung der Indikatoren und Sprachprodukte kann wiederum zu Verwirrung seitens der Evaluatoren und somit zu unterschiedlichen Evaluationsergebnissen führen. Zum anderen ist erneut darauf hinzuweisen (siehe Kapitel 5.1), dass Lehrkräfte auf kein allgemeines Verständnis von Kreativität im Englischunterricht zurückgreifen können. Daher sind ihnen auch die individuellen Merkmale kreativer Schreibprodukte nur eingeschränkt bekannt, was ebenso in einer Verzerrung der Evaluationsergebnisse resultieren kann. Überdies handelt es sich hierbei um ein exploratives Verfahren, da auf nur wenige bestehende Ergebnisse und praktische Anwendungen zurückgegriffen werden konnte. Außerdem wurden innerhalb der Testverfahren nicht die direkten Lehrkräfte der Lernenden verwendet, welche die Sprachprodukte verfasst hatten. Aus Gründen der praktikablen Umsetzung des Projekts wurde stattdessen eine dritte Personengruppe bestehend aus Lehrkräften und Lehramtsstudierenden hinzugezogen. Eine verbesserte Erfüllung der Objektivität erfordert somit nicht nur weitere Überprüfungs- und Weiterentwicklungsphasen, sondern zusätzlich eine direkte Verknüpfung von Lehrkräften und Lernenden, da diese die Schreibprodukte sowie den Wissensstand ihrer Lernenden präziser einzuschätzen wissen.

Für die Zielvorstellung und Ausrichtung der vorliegenden Forschung lässt sich jedoch abschließend gemeinsam mit den obigen Erkenntnissen zur Evaluation im schulischen Kontext eine angemessene Erfüllung der Objektivität hinsichtlich der entwickelten Evaluationsmatrix feststellen. Diese wird durch den mehrstufigen Entwicklungsprozess, die Anwendung eines Kriterienkatalogs sowie die technische Umsetzung erhöht. Gleichsam wird die subjektive Natur der Evaluation, insbesondere inmitten des schulischen Einsatzes, nicht verleugnet, sondern stattdessen berücksichtigt. Mit Blick auf die zugehörige Forschungsfrage ist demnach der folgende Hauptbefund festzuhalten:

Grundsätzlich ist eine vollständige Erfüllung aufgrund der schulspezifischen Einflüsse und der subjektiven Natur der Kreativität nicht erreichbar, weshalb jener Bestandteil an Subjektivität in die Interpretation der Evaluationsergebnisse miteinbezogen werden sollte. Nichtsdestotrotz bietet das entwickelte Evaluationsformat eine angemessene Objektivität hinsichtlich des Einsatzgebiets, die ausgebaut werden kann. Die Verwendung eines festgelegten Kriterienkatalogs gemeinsam mit der mehrstufigen Überarbeitung des Evaluationstools und einer technischen Umsetzung erhöht die Objektivität der Matrix.

5.2.3 Zusätzliche Folgerungen der ausführlichen Evaluationsstudie

Neben der Analyse der Objektivität ergaben sich weitere Erkenntnisse hinsichtlich der Evaluation von kreativen Schreibprodukten im frühen Englischunterricht (siehe Kapitel 4.4.2.2), die innerhalb dieses abschließenden Kapitels ebenfalls unter Einbezug der Theorie diskutiert werden. Beispielsweise stellte sich heraus, dass die Übereinstimmung der befragten Probanden widersprüchlich zu den Ergebnissen der Kreativität war. Dies offenbarte sich vorrangig an der Auswertung der durchschnittlichen Ergebnisse der Gesamtkreativität im Vergleich zu den Ergebnissen der Inter-Rater-Reliabilität. In Kapitel 4.5 wurde dies sichtbar, weshalb an dieser Stelle zur besseren Verständlichkeit die entsprechende Abbildung erneut abgedruckt ist, siehe Abbildung 54.

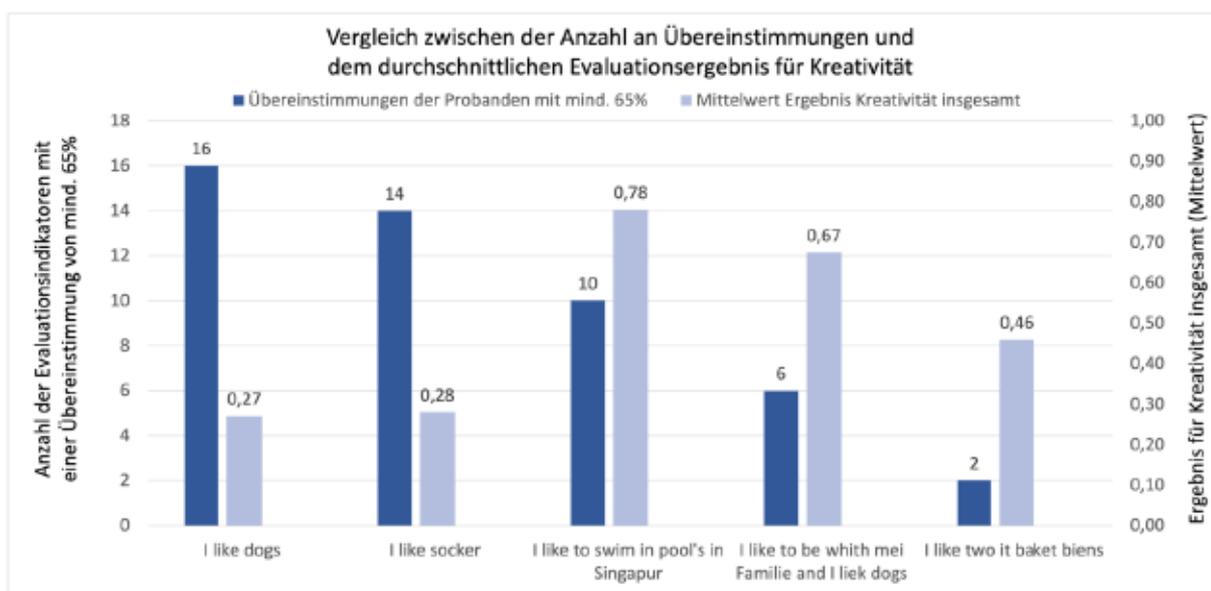


Abbildung 54: Vergleich der Übereinstimmungen und des Ergebnisses für Kreativität

Hieran ist zu erkennen, dass die beiden Sprachprodukte *I like dogs* und **I like socker* jeweils eine hohe Urteilerübereinstimmung (14-16) aufweisen, allerdings gleichsam eine niedrige Kreativitätswertung (0,27-0,28). Im Kontrast besitzen die weiteren drei Sprachprodukte höhere Kreativitätswertungen (0,46-0,78), doch parallel sinkende Übereinstimmungen (2-10) der Probanden. Es scheint daher, als ob die Evaluationsergebnisse bezüglich weniger kreativen Schreibprodukten übereinstimmen, während die Evaluationsergebnisse für die kreativeren Schreibprodukte nicht übereinstimmen. Daraus resultiert, dass Lehrkräfte einer Meinung zu sein scheinen, welche Schreibprodukte nicht kreativ sind, und häufig geteilter Meinung zu sein scheinen, welche Schreibprodukte kreativ sind.

Interessanterweise deckt sich dies mit dem aktuellen Forschungsstand, da dort keine universelle Definition von Kreativität im Englischunterricht vorliegt (siehe Kapitel 2.1.2) auf die von allen Lehrkräften zurückgegriffen werden kann. Daraus ist zu schließen, dass diese niedrige Urteilerübereinstimmung hinsichtlich kreativer Schreibprodukte auf ein mangelhaftes Verständnis von Kreativität zurückzuführen ist. Dies deutet wiederum auf eine erforderliche Klärung des Begriffs und der damit zusammenhängenden Sensibilisierung der Lehrkräfte hin (siehe Kapitel 5.1 und 5.2.1). Allerdings darf im Gegenzug die Komplexität solch offener Schreibaufgaben (siehe Kapitel 2.3.2.2) nicht außer Acht gelassen werden. Auch dies bietet einen Erklärungsansatz für die mangelnde Urteilerübereinstimmung der kreativeren Sprachprodukte, da diese gleichzeitig komplexere Schreibprodukte darstellen. Um dieser Thematik nachzugehen, bedarf es allerdings weiterführender Forschungsansätze und Untersuchungen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich waren.

Eben jener Aspekt der Komplexität führt letztlich aber zu einem weiteren Befund hinsichtlich der Evaluation von Kreativität bei fremdsprachlichen Schreibprodukten in der Primarstufe. Dadurch, dass vorwiegend komplexere Sprachprodukte höhere Ergebnisse für die Gesamtkreativität erzielten, wird deutlich, inwiefern freie Sprachproduktion innerhalb dieses fachlichen Kontexts mit Kreativität verbunden zu sein scheint. Dies zeigt sich auch anhand Abbildung 54, da die Sprachprodukte **I like to swim in pool's in Singapur* oder **I like to be whith mei Familie and I liek dogs* die höchsten Ergebnisse für Kreativität (0,67-0,78) erzielten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen des Forschungsstands (siehe Kapitel 2.1.2), da dort fremdsprachliche Kreativität mit einem produktiven Umgang von Sprache einhergeht. Dieser Zusammenhang zwischen der eigenständigen Produktion von fremdsprachlichen Äußerungen und kreativen Handeln ist ein solch selbstverständlicher Aspekt des Fremdsprachenunterrichts, sodass er häufig außer Acht gelassen wird. Doch auch anhand der Untersuchung lässt sich dieses produktiv-kreative Verständnis von Kreativität im Englischunterricht nachweisen. Zwar ergibt sich dies einerseits aus der Operationalisierung der zugrundeliegenden Definition, die sich ebenfalls auf jenes Verständnis von Kreativität bezieht, andererseits erfolgte die Evaluation durch Lehrkräfte, die mit diesem Verständnis nicht konfrontiert wurden und keine Informationen vorab dazu erhielten.

Zusätzlich scheint die Abweichung der Sprachnorm bis zu einem gewissen Grad eine untergeordnete Rolle bei der Evaluation der Sprachprodukte einzunehmen. Dies wird beispielsweise daran deutlich, dass viele der Sprachprodukte, die ein vergleichsweise hohes Ergebnis für Kreativität erreichten (siehe Kapitel 4.4.2.2) durchaus Abweichungen hinsichtlich der Sprachnorm aufwiesen. Vordergründig waren diese orthographischer Natur, wie beispielsweise bei den Sprachprodukten **I like to go sceate bording on Saturday* oder **I like Eiscreame and Ponys and Unicornes*. Im Vergleich wiesen andere Sprachprodukte grammatikalische Abweichungen von der Sprachnorm auf, wie zum Beispiel **I like al animals but the most I like horses*. Für alle Sprachprodukte zutreffend schien jedoch, dass eine höhere Kreativitätswertung, wie zuvor erläutert, mit der Komplexität und Ausführlichkeit des Sprachprodukts und nicht der Sprachkorrektheit einherzugehen schien (siehe Kapitel 4.4.2.2). Die einzigen Ausnahmen hierzu stellten Sprachprodukte dar, die aufgrund ihrer Fehlerhaftigkeit nicht länger verständlich waren, wie zum Beispiel die Sprachprodukte **I like two it baket biens* oder **I like tue Pommes and stickenmeknakes*. Diese zeigten zwar eine höhere Komplexität und Ausführlichkeit im Vergleich zu anderen Sprachprodukten – wie *I like my school* – auf, doch erhielten geringere Kreativitätswertungen. Gleichzeitig besaßen sie höhere Ergebnisse für die Gesamtkreativität als vergleichsweise simple Sprachprodukte, wie **I like Pizza*. Es scheint daher, als ob die Sprachkorrektheit bei der Evaluation von Kreativität bezüglich fremdsprachlicher Schreibprodukte neben dem produktiven Charakter eine untergeordnete Stellung einnimmt, insofern die Verständlichkeit des Sprachprodukts gewährleistet ist. Dies deckt sich mit den Kernkriterien von Kreativität und deren multiplikatorischen Charakter (siehe Kapitel 2.1.1.1), welcher besagt, dass ein Produkt nur als kreativ gilt, insofern alle drei Kriterien zu einem gewissen Maß erfüllt sind (siehe Kapitel 5.1.1).

Darüber hinaus spiegelt sich diese übergeordnete Stellung der Produktivität, selbst wenn sie durch Fehlerhaftigkeit bezüglich der Sprachnorm geprägt ist, in den Empfehlungen der Fachliteratur sowie den Curricula wider. Wie in Kapitel 2.1.3.2 und 2.3 beschrieben, stellt die Risikobereitschaft einen bedeutsamen Teil des Fremdsprachenlernens und der Kreativität dar und sollte ebenfalls in der Evaluation fremdsprachlicher sowie kreativer Leistungen berücksichtigt werden. Innerhalb der untersuchten Sprachdaten zeigte sich eine solche Form des Experimentierens mit Fremdsprache darin, dass einige Lernende zwar auf bekannten Wortschatz zurückgriffen und sich die Sprachprodukte inhaltlich wie sprachlich stark ähnelten – wie beispielsweise anhand der Sprachprodukte **I like Futboll*, **I like Football* oder **I like socker* deutlich wird – aber andere Lernende experimentell mit fremdsprachlichen Wortschatz umgingen, den sie scheinbar noch nicht vollständig erlernt hatten. Dies zeigt sich unter anderem an dem Sprachprodukt **I like tue Pommes and stickenmeknakes*, da das Kind hierbei auf fremdsprachliches Wissen – *Chicken McNuggets* – zurückgreift, dieses aber orthographisch experimentell umsetzt, da die bekannte Schreibweise noch nicht erlernt wurde. Dadurch ist nicht länger von reinem imitativen oder reproduzierenden Schreiben (siehe Kapitel 2.2) zu sprechen, sondern bereits

von produktiven Schreiben, was gerade für den frühen Fremdsprachenunterricht eine bedeutsame und kognitiv anstrengende Leistung darstellt.

In diesem Zusammenhang ist erneut auf die Unterscheidung zwischen *gewöhnlichen* und *intelligenten, mutigen oder kreativen* Fehlern nach Böttger & Müller (2020) hinzuweisen (vgl. Teichmann, 2011). Anhand dieses Beispiels wird deutlich, inwiefern das Sprachprodukt kein Leistungsversagen, sondern einen Lernfortschritt hinsichtlich dem Aufbau der individuellen *interlanguage* darstellt (siehe Kapitel 2.1.3.2). Der Lernende kann nun – aufbauend auf dem experimentellen Sprachprodukt – durch Darbietung korrekter Sprachvorbilder bezüglich seines individuellen Lernprozesses weiter unterstützt werden und die richtige Rechtschreibung erlernen.

Darüber hinaus wird deutlich, wie sich das mangelnde Vorwissen und der fehlende Notendruck positiv auf das Experimentieren der Lernenden auswirkt (siehe Kapitel 2.1.3.2). Dadurch, dass es sich innerhalb der Datenerhebung um keine benotete Leistungssituation handelte und die Lernenden aufgrund der Gegebenheiten der Primarstufe diese im Kontext des Englischunterrichts nicht gewöhnt waren, scheint es, als ob die Lernenden verstärkt dazu neigten, kommunikative Absichten zu verschriftlichen, selbst wenn diese fremdsprachliche Fehler beinhalteten.

Resümierend ergaben die Evaluationsergebnisse der ausführlichen Evaluationsstudie somit nicht nur Einblicke in die Objektivität der Evaluationsmatrix, sondern gleichsam Aufschluss über weitere Aspekte der Evaluation von Kreativität bei fremdsprachlichen Schreibprodukten. Interessanterweise deckten sich diese Erkenntnisse vorwiegend mit dem zuvor diskutierten Forschungsstand. Zum einen wurde erneut das fehlende universelle Verständnis von Kreativität im Englischunterricht betont, welches sich im Vergleich der Urteilerübereinstimmung und der Kreativitätsbewertung offenbarte. Zum anderen konnten zwei der drei vorherrschenden Zusammenhänge zwischen Kreativität und Fremdsprachenlernen bestätigt werden. Einerseits zeigte sich anhand der Evaluationsergebnisse, inwiefern Kreativität innerhalb dieses fachlichen Kontexts mit der Sprachproduktion einhergeht. Andererseits wurde der experimentelle Charakter sichtbar, der scheinbar eine übergeordnete Stellung mit Blick auf die Sprachkorrektheit einnimmt. Dies wird wiederum ebenfalls in der Fachliteratur und den entsprechenden Lehrplänen empfohlen, um Kreativität zu fördern. Zusammengefasst ergeben diese Aspekte relevante Hinweise für die didaktischen Empfehlungen, die im Rahmen dieser Arbeit in Kapitel 6 thematisiert werden, und unterstreichen gleichzeitig künftige Forschungsschwerpunkte, die weitere Untersuchungen erfordern und innerhalb der vorliegenden Arbeit keine übergeordnete Rolle einnehmen können (siehe Kapitel 8).

5.3 Abgleich der Hauptbefunde und Forschungsfragen

Nachdem nun die einzelnen Forschungsfragen unter Einbezug der entsprechenden theoretischen Aspekte sowie der Ergebnisse der Arbeit individuell diskutiert wurden, lassen sich die daraus ableitenden Hauptbefunde in Bezug zueinander setzen. Tabelle 22 bietet eine Gesamtübersicht aller untergeordneten Fragen sowie der jeweiligen ausformulierten Hauptbefunde, die entsprechend deduziert wurden und dadurch die Quintessenz der Arbeit darstellen.

Tabelle 22: Vergleich der Forschungsfragen und Hauptbefunde der vorliegenden Arbeit

Untergeordnete Forschungsfrage	Hauptbefunde
Was bedeutet Kreativität im Englischunterricht ?	Kreativität nimmt als Bestandteil des (frühen) Fremdsprachenlernens eine bedeutsame Rolle darin ein, muss aber gleichzeitig detailliert definiert werden, um richtig verstanden, eingesetzt und gefördert zu werden.
Inwiefern lässt sich Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe als Evaluationsindikatoren operationalisieren ?	Aufgrund der Komplexität kreativer Schreibaufgaben kann eine praktikable Form der Operationalisierung und somit der Evaluation im frühen Englischunterricht mittels eines Kriterienkatalogs unter Einbezug einer theoretisch ausreichenden Fundierung , einer Synthese bestehender Evaluationsformate , eines mehrstufigen Überprüfungsprozesses sowie einer technischen Umsetzung erfolgen. Jene Operationalisierung basiert daher auf der eigens formulierten Definition von kreativen Sprachprodukten im Englischunterricht , erfordert aber gleichzeitig eine Sensibilisierung der evaluierenden Lehrkraft , um die Evaluation entsprechend durchführen zu können.
Inwieweit stimmen die entwickelten Indikatoren des Evaluationstools mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Kreativität im Englischunterricht überein ?	
Inwieweit entspricht die Evaluation von englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe den Qualitätskriterien der Objektivität ?	Grundsätzlich ist eine vollständige Erfüllung der Objektivität aufgrund der schulspezifischen Einflüsse und der subjektiven Natur der Kreativität unerreichbar , weshalb jener Bestandteil an Subjektivität in die Interpretation der Evaluationsergebnisse miteinbezogen werden sollte. Nichtsdestotrotz bietet das entwickelte Evaluationsformat eine angemessene Objektivität hinsichtlich des Einsatzgebiets. Die Verwendung eines festgelegten Kriterienkatalogs gemeinsam mit der mehrstufigen Überarbeitung des Evaluationstools und einer technischen Umsetzung erhöhen dessen Objektivität.

Anhand der Hauptbefunde wird deutlich, inwiefern Kreativität innerhalb des Englischunterrichts nicht nur eine Rolle einnimmt, sondern bereits besitzt. Dies ergibt sich aus der kontinuierlichen Erwähnung von Kreativität innerhalb der Fachliteratur sowie der Curricula, aber auch durch die Zusammenhänge, die sich zwischen den zwei Bereichen ergeben. Dadurch besitzt Kreativität eine maßgebliche Bedeutung für das frühe Fremdsprachenlernen. Andererseits scheint die Bedeutung des Begriffs, das heißt die Definition von Kreativität im Englischunterricht, nur auf limitierte Art und Weise bekannt zu

sein. Allerdings ist gerade die Definition für die Evaluation und die daraus resultierende Förderung im Unterrichtskontext entscheidend, da nur eine Lehrkraft, die Kreativität definieren kann, in der Lage ist, kreative Leistungen innerhalb der Produkte ihrer Lernenden zu entdecken, zu evaluieren und zu fördern. Eine allgemeine Definition von Kreativität stellt folglich den ersten Schritt in diesem Prozess dar, weshalb die vorliegende Arbeit einen Vorschlag hierzu bereitstellt.

Darauf aufbauend wird aber ebenso sichtbar, dass eine Operationalisierung der Definition durch die natürliche Komplexität der Kreativität sowie der offenen Schreibaufgaben im fremdsprachlichen Unterricht beeinträchtigt wird. Selbst im frühen Fremdsprachenunterricht, in dem nur eingeschränkte Formen dieser offenen Aufgabenformate möglich sind, ist die Evaluation und die zugehörige Operationalisierung von vielen Einflussfaktoren geprägt. Hinzukommt, dass Kreativität lediglich durch eine Spezifizierung des Fachgebiets sowie des entsprechenden Bereichs – Person, Produkt, Prozess oder Umfeld – zu evaluieren ist. Daher ist eine Operationalisierung von kreativen Schreibkompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe zwar möglich, basiert aber auf dem Einbezug theoretischer Fundierung, der Synthese bestehender Evaluationsformate und einem mehrstufigen Überarbeitungsprozess. Letzteres sichert zudem, dass sich die entwickelten Evaluationsindikatoren auf die zugrundeliegende Definition von Kreativität im Englischunterricht beziehen. Überdies ermöglicht die digitale Umsetzung dieser Evaluationsformate eine erhöhte Praktikabilität für den Unterrichtskontext. Allerdings ist hinsichtlich dieser Operationalisierung von Kreativität und Entwicklung eines entsprechenden Evaluationstools anzumerken, dass dieses ohne die Sensibilisierung der Lehrkraft bezüglich der Definition von Kreativität nur im geringen Maße zielführend erscheint. Zwar basiert die Evaluationsmatrix auf der spezifischen Definition, jedoch deuteten die Evaluationsergebnisse dennoch darauf hin, dass Lehrkräfte zusätzlich ein eigenes Verständnis des Begriffs besitzen sollten, um die Schreibprodukte entsprechend und insbesondere objektiv evaluieren zu können.

Abseits dieser Sensibilisierung der Lehrkräfte besitzt das entwickelte Evaluationsformat eine angemessene Objektivität. Speziell im Hinblick auf den künftigen Einsatzbereich – schulischer Kontext – und unter Berücksichtigung der zugehörigen Einflussfaktoren, die allesamt die Objektivität einer Evaluation vermindern, scheint das Evaluationstool das Gütekriterium in einem ausreichenden Maße zu erfüllen. Insbesondere die Entwicklung eines festgelegten Kriterienkatalogs, der mittels eines elfstufigen Verfahrens überarbeitet wurde, wirkt gemeinsam mit der technischen Umsetzung der natürlichen Subjektivität entgegen. Zusätzlich wurde das Evaluationsformat im Rahmen der finalen Überarbeitungsstufe weiter angepasst, sodass es den individuellen Gegebenheiten der Primarstufe entspricht und von Lehrkräften für diverse Sprachprodukte verwendet werden kann.

Betreffend der Hauptforschungsfrage der vorliegenden Arbeit – *Wie kann Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe evaluiert werden?* – ergibt sich somit folgende Antwort: Prinzipiell scheint es möglich, Kreativität hinsichtlich Schreibprodukten im Englisch-

unterricht der Primarstufe zu evaluieren. Obgleich daran zwei Bedingungen geknüpft sind: Erstens benötigt eine solche Evaluation eine fundierte theoretische wie praktische Basis. Wie im Rahmen der Arbeit erläutert wurde, ist der gesamtheitliche Begriff der Kreativität nur schwer greifbar, was eine entsprechende Kontextualisierung und Formulierung einer Definition innerhalb des Fachgebiets unabdingbar macht. Bestmöglich geschieht dies durch Beteiligung der Forschung sowie der Unterrichtspraxis, um die Erkenntnisse beider Bereiche miteinander zu vereinen und ein holistisches Bild des Kreativitätsbegriffs für diesen speziellen Fall zu erzeugen. Erst darauf aufbauend kann eine Operationalisierung erfolgen, die fachgerecht auf das jeweilige Verständnis von Kreativität zugeschnitten ist und die Eigenheiten des Fachgebiets berücksichtigt.

Zweitens ist von Bedeutung, dass eine solche Begriffsbestimmung von Kreativität innerhalb der Englischdidaktik nicht für sich allein geschieht, sondern die Weitergabe an die Lehrkräfte erfolgt. Dies erschließt sich daraus, da Lehrkräfte letztlich die Evaluation von Kreativität im Unterricht vorrangig übernehmen und als sogenannte *gatekeeper* ihres jeweiligen Fachgebiets fungieren (vgl. Csikszentmihalyi, 2014). Das bedeutet, dass sie eine ausschlaggebende Kontrolle über die Evaluation von Kreativität besitzen. Insbesondere innerhalb des frühen fremdsprachlichen Unterrichtskontexts, in dem nicht das neuschaffende, sondern das produktive Verständnis von Kreativität vorherrscht und somit Formen von *mini-c* und *little-c* im Vordergrund stehen, ist es entscheidend, dass auch diese Arten der Kreativität erkannt werden. Dies erfordert wiederum einen Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse an die Unterrichtspraxis. Das Wissen über Kreativität im Englischunterricht erfüllt somit nur durch die parallele Kombination von Wissenschaft und Praxis seinen Nutzen. Während die Forschung die aktuellen Erkenntnisse in Beziehung zueinander setzt und diese unter Hinzunahme der Bezugswissenschaften weiterentwickelt sowie neue Ergebnisse hervorbringt, ist es gleichermaßen fundamental, dass jene Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis Anwendung finden. Hinsichtlich der Evaluation von Kreativität ist es somit essentiell, dass Lehrkräfte sowie alle weiteren beteiligten Personengruppen der Bildungslandschaft, ein fach- und bereichsspezifisches Verständnis von Kreativität erwerben, um Kreativität entsprechend zu erkennen, zu evaluieren und zu fördern. Die Bedeutsamkeit von Kreativität für den Fremdsprachenunterricht muss nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch umgesetzt werden, was wiederum didaktische Interventionen erfordert, die im nachfolgenden Kapitel vorgestellt werden.

6. Entwurf eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts in der Primarstufe

Im Rahmen der Untersuchung des vorliegenden Forschungsstands zeigte sich mehrfach das spezielle und wirksame Potential, das Kreativität für den Englischunterricht bereit hält. Parallel ist jedoch deutlich geworden, dass trotz eines positiven Verständnisses von Kreativität keine konkrete Förderung in der Unterrichtspraxis aufgrund mangelnder Evaluationsmöglichkeiten und einem fehlenden allgemeingültigen Verständnis von Kreativität umgesetzt wird. Haager (2019) spricht in diesem Zusammenhang von einem ‚Schattendasein‘ der Kreativitätsförderung im Schulalltag. Die Autorin argumentiert weiter, dass Lehrkräfte zwar eine Förderung von Kreativität anstreben, aber diese Förderung oftmals – aufgrund der fehlenden Möglichkeit kreative Leistungen definieren oder evaluieren zu können – in Konkurrenzdruck mit messbaren Kompetenzen gerät (vgl. Cachia et al., 2010; Haager, 2019). Kreativität als solches gilt demnach zwar als ‚förderenswert‘, aber schafft es aufgrund des Leistungsdrucks des Bildungssystems nicht, fester Gegenstand des Unterrichtsalltags zu werden. Im Gegenteil wird es vielmehr nebenher, sozusagen als Bonus – beispielsweise am Ende des Schuljahrs oder im Rahmen einer Projektwoche – gefördert (siehe Kapitel 2.1.3.3).

Um dieser Herausforderung entgegenzutreten, bietet das folgende Kapitel einen Entwurf eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts. Dieser dient vordergründig dem Zweck aufzuzeigen, inwiefern Kreativität auf verschiedene Wege in den Englischunterricht integriert werden kann. Entscheidend ist, dass Kreativität keinen zusätzlichen Bonus darstellt, der zusätzliche Zeit erfordert, sondern bereits realer Bestandteil des Unterrichtsalltags ist und als solcher anerkannt und genutzt werden sollte. Daher bedarf es keiner neuen Aufgabenformate und Methoden. Stattdessen können diese weiterentwickelt, abgewandelt oder andersartig verwendet werden. Zielführender als eine neuartige kreativitätsorientierte Didaktik erscheint vielmehr ein kreativitätsorientiertes Bewusstsein, mit dem bestehende didaktische Aspekte neu betrachtet und kombiniert werden können.

Das folgende Kapitel ist deshalb in drei Bestandteile aufgeteilt: Während zu Beginn bestehende Unterrichtsprinzipien aus Perspektive der Kreativitätsförderung diskutiert werden, sorgt eine Darstellung beispielhafter Aufgabenformate für praxisnahe Umsetzungsvorschläge. Abschließend wird ein Fokus auf die Umsetzung der Evaluation von Kreativität gelegt. Das gesamte Kapitel basiert auf dem theoretischen Erkenntnisstand (Kapitel 2), den Ergebnissen (Kapitel 4) sowie den daraus abgeleiteten Hauptbefunden (Kapitel 5). All deren Inhalte werden entsprechend ihrer Zugehörigkeit erneut im Rahmen der einzelnen Abschnitte aufgegriffen.

6.1 Unterrichtsprinzipien

Um Kreativität im frühen Fremdsprachenunterricht zielgerichtet fördern zu können, ist es von Bedeutung sowohl Kreativität als auch Englischunterricht in Verbindung zueinander zu betrachten. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 2.1.3) ließ sich ableiten, inwiefern Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Bereichen – Englischunterricht und Kreativität – bestehen und dass Kreativität bereits einen Bestandteil des Fremdsprachenlernens darstellt. Deshalb kann an dieser Stelle auf bestehende Unterrichtsprinzipien des Englischunterrichts zurückgegriffen werden, die sich durch ihre Verknüpfungen zur Kreativität als besonders geeignet herausstellen. Erstrebenswert erscheint, wie zuvor erwähnt, nicht die Entwicklung neuer didaktischer Erkenntnisse, sondern vor allem die Entwicklung eines Bewusstseins für das Potential dieser existierenden Unterrichtsprinzipien. Durch deren gezielten Einsatz und in Verbindung mit neuen Aspekten, lässt sich die Förderung von Kreativität durch nur geringfügige Veränderung in den Unterricht einbinden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang Englischunterricht ganzheitlich zu erfassen, denn um Kreativität zum festen Bestandteil des frühen Fremdsprachenunterrichts zu machen und dessen Potentiale für den Lernprozess zu nutzen, ist ein Umdenken auf allen Ebenen des Unterrichts erforderlich. Die Unterrichtsprinzipien, siehe Abbildung 55, sind dabei miteinander verknüpft, weshalb geringfügige Überschneidungen zwischen ihnen möglich sind. Dies gilt aber nicht als Nachteil, sondern verbindet die Prinzipien miteinander.



Abbildung 55: Unterrichtsprinzipien für einen kreativitätsorientierten Englischunterricht

6.1.1 Sensibilisierung der Lehrkräfte

Der grundlegende erste Schritt zur Kreativitätsförderung stellt die Sensibilisierung der Lehrkräfte dar. Wie bereits anhand der theoretischen Diskussion (siehe Kapitel 2) sowie den Befunden der Arbeit (siehe Kapitel 4 und 5) gezeigt werden konnte, ist ein universelles Verständnis von Kreativität erforderlich, um Kreativität als Lehrkraft zu erkennen, konstruktive Rückmeldung dazu zu geben und zu fördern. Insbesondere für den Prozess des Evaluierens, auf den in Kapitel 6.3.3 vertieft eingegangen wird, ist eine konkrete Definition von Nöten. Dies spiegelt sich in den beiden ersten Hauptbefunden (siehe Kapitel 5) wider. Um die bedeutsame Rolle von Kreativität für das Fremdsprachenlernen zu nutzen, ist ein detailliertes Verständnis von Kreativität somit unabdingbar. Dies lässt sich außerdem darin begründen, dass Kreativität als universeller Begriff kaum greifbar ist, sondern für den jeweiligen fachlichen Kontext und in Hinblick auf den jeweiligen Bereich der Kreativität – Person, Prozess, Produkt oder Umfeld – spezifiziert werden muss. Für den Kontext des Englischunterrichts bedeutet dies, dass Lehrkräfte nicht nur grundlegendes Wissen über Kreativität, sondern auch fachspezifisches Wissen über Kreativität benötigen, welches im Anschluss konkretisiert wird.

Zu den Grundlagen gehört zum einen Wissen über die verschiedenen Bereiche von Kreativität. Dies lässt sich (siehe Kapitel 2.1.1.3) mit Hilfe des 4P-Modells (Rhodes, 1961) darstellen. Dadurch wird deutlich, inwiefern Kreativität nicht nur innerhalb eines Produkts, sondern genauso in einer Person steckt und durch den zugehörigen kreativen Prozess und das kreative Umfeld beeinflusst wird. Zudem sind die Verbindungen und Wechselwirkungen dieser vier Bereiche entscheidend (siehe Kapitel 2.1.1.3), um Kreativität – auch im schulischen Kontext – ganzheitlich wahrzunehmen und zu unterstützen. Detailliertes Wissen zu den einzelnen Bereiche ist desgleichen wünschenswert. Beispielsweise bietet das Prozessmodell nach Wallas (2014) eine geeignete Möglichkeit den Prozess kreativer Tätigkeit detailliert, aber verständlich darzustellen. Gleichmaßen bieten die Kernkriterien von kreativen Produkten, die sich mittels der theoretischen Untersuchung ergaben und sich durch die Befunde der Arbeit bestätigen ließen, eine weitere Vertiefung des kreativen Basiswissens. Sie ermöglichen eine Anschaulichkeit und Operationalisierung von kreativen Produkten. Dadurch ist gesichert, dass nicht nur subjektive Ansichten von Kreativität ihren Weg in die Unterrichtspraxis finden, sondern auf gemeinsame Kriterien – NEU, WERTVOLL und PASSEND – zurückgegriffen werden kann. Durch deren konkrete Anbindung (siehe Kapitel 5.1.2) an den Unterrichtskontext wird Kreativität nicht nur für Lehrkräfte verständlicher, sondern bietet zudem einen Rahmen zur Einordnung von Kreativität in den Unterricht.

Zum anderen gehören die verschiedenen Niveaustufen von Kreativität zum grundlegenden Wissen, welches Lehrkräfte zur Sensibilisierung für Kreativität im Bildungskontext benötigen. Dazu bieten sich erneut die vier Stufen des *Vier-C-Modells der Kreativität* nach Kaufman & Beghetto (2009) an: *mini-c*, *little-c*, *Pro-c* und *Big-C*. Das ist dahingehend von Bedeutung, als dass es gerade im

Unterrichtskontext verstärkt zu alltäglicher Kreativität kommt und für den individuellen Lernprozess die intrapersonelle Kreativität im Fokus steht. Dadurch sind insbesondere die beiden unteren Niveaustufen, *mini-c* und *little-c*, für Lehrkräfte relevant. Allerdings sind gerade die höheren Niveaustufen, *Pro-c* und *Big-C*, bekannter, da Kreativität oftmals mit kreativen Genies, wie Einstein oder Picasso, in Verbindung gebracht wird. Dies führt jedoch dazu, dass die Fähigkeit etwas Neues, Wertvolles und Passendes auf alltäglicher Ebene zu erschaffen, außer Acht gelassen wird. Genau diese Fähigkeit ist es aber, die Lernen letztlich auszeichnet, da Kinder und Jugendliche im Unterrichtskontext beständig für sich neue, wertvolle und passende Informationen aufnehmen, abspeichern und anwenden. Lehrkräfte müssen deshalb ihr Verständnis von Kreativität erweitern, um auch alltägliche Kreativität abseits des kreativen Genies zu berücksichtigen, wobei die Niveaustufen eine sinnvolle Möglichkeit darstellen.

Zusätzlich scheint der Einbezug der Neurowissenschaften eine sinnvolle Ergänzung darzustellen, um das Wissen über Kreativität nicht nur theoretisch, sondern auch evidenzbasiert zu belegen (Onarheim & Friis-Olivarius, 2013). Wie in Kapitel 2.1.1.4 erläutert, konnten bislang zwei maßgebliche Erkenntnisse innerhalb der letzten Jahre mit Hilfe bildgebender Verfahren und weiterer technischer Entwicklungen innerhalb dieses Forschungsfelds festgehalten werden, die ebenfalls der Sensibilisierung der Lehrkräfte nützen. Hierzu zählt einerseits das Prinzip der Neuroplastizität, welches den dynamischen Aufbau des menschlichen Gehirns erklärt. Daraus ergibt sich die Grundlage dafür, warum Kreativität von allen Menschen trainierbar ist und keine besondere Gabe kreativer Genies ist. Dies erweitert das Bewusstsein der Lehrkräfte zusätzlich, da es von einer einseitigen und isolierten Darstellung von Kreativität wegführt und Kreativität zu einer förderbaren Kompetenz des Unterrichts macht. Andererseits bieten die Resultate der Neurowissenschaft evidenzbasierte Erklärungsansätze für den kreativen Prozess, da unterschiedliche Hirnbereiche in Form von Netzwerken zusammenarbeiten und den vier Phasen des kreativen Prozesses zugeordnet werden können. Dies wirkt dem Mythos entgegen, dass Kreativität einer Hirnhemisphäre zugeordnet werden könne und manche Menschen bessere kreative Leistungen erbringen könnten. Zusammengefasst bietet eine Erweiterung des Wissens auf neurowissenschaftlicher Ebene eine zusätzliche Vertiefung der Grundlagen zu Kreativität. Lehrkräfte sind dadurch nicht nur in der Lage Kreativität konkret zu beschreiben, sondern können Kreativität zudem evidenzbasiert erklären.

Neben diesem grundlegenden Wissen über Kreativität ist für Lehrkräfte bezüglich des spezifischen Kontexts des Englischunterrichts entscheidend zu wissen, wie sich Kreativität in diesem Fachgebiet explizit äußert. Als erster Schritt bietet es sich an die entwickelte Definition von Kreativität im Englischunterricht (siehe Kapitel 4.2) als Hilfsmittel heranzuziehen. Diese liefert ein universelles Verständnis von Kreativität als Synthese der Kreativitätsforschung und der Englischdidaktik und setzt den Fokus auf spezifische Eigenheiten, wie beispielsweise das Experimentieren mit der Fremdsprache

oder die Relevanz des kreativen Produkts. Zudem werden die Kernkriterien von Kreativität fachspezifisch ausdifferenziert, was wiederum die Zugänglichkeit zu Kreativität für die Lehrkräfte erhöht und Kreativität direkt in den Unterrichtskontext einbindet. Überdies nimmt die Definition direkten Bezug auf die Gemeinsamkeiten der beiden Bereiche Kreativität und Fremdsprachenlernen. Allerdings empfiehlt sich in diesem Zusammenhang eine tiefere Diskussion zu den drei grundlegenden Überschneidungen – kognitive und emotionale Beteiligung, experimentelle Charakter und kreativer Sprachgebrauch als höchste Stufe des Lernprozesses (siehe Kapitel 2.1.3.3) – um das Verständnis von Kreativität im Englischunterricht zu intensivieren.

Nachdem nun geklärt ist, welches Wissen Lehrkräfte benötigen, stellt sich die Frage, wie eine Sensibilisierung für ein kreativitätsorientiertes Bewusstsein in der Praxis erfolgen kann. In Anbetracht der Ergebnisse scheint es, als ob ein limitiertes Verständnis von Kreativität nicht nur in der Unterrichtspraxis, sondern auch in den zugehörigen Standards, wie beispielsweise den Curricula, vorliegt. Folglich ist es von Vorteil die Sensibilisierung der Lehrkräfte durch eine Erweiterung der Curricula zu forcieren. Im Rahmen der Untersuchungen (siehe Kapitel 2.1.2) – auch auf internationaler Ebene – zeigte sich, dass Kreativität zwar Teil der Lehrpläne ist, aber nicht ausreichend kontextualisiert wird. Daher erscheint es zielführend an dieser Stelle anzuknüpfen und bereits bestehende Nennungen von Kreativität auszuweiten und durch Definitionen, Beschreibungen und konkrete Beispiele zu verdeutlichen. Zudem ist von Nöten die geringere Anzahl der Erwähnungen von Kreativität in den Lehrplänen der Primarstufe zu erhöhen und mit Definitionen sowie Praxisbeispielen zu ergänzen, da sich anhand der Forschungsergebnisse gerade für diese frühe Entwicklungsphase großes Potential gezeigt hat.

Während die Curricula zwar die inhaltliche Basis des Bildungssystems bilden und Lehrkräften als Leitfaden zur Verfügung stehen, stellen sie nur eine Möglichkeit zur Sensibilisierung dar. Als weitere Möglichkeit können Personen, die direkt an der Unterrichtsgestaltung beteiligt sind, einbezogen werden (vgl. Cachia et al., 2010; Haager, 2019; Mullet et al., 2016). Darunter sind sowohl Lehrkräfte als auch Lehramtsstudierende, als künftige Lehrpersonen der Praxis, zu verstehen. Um sie zu erreichen und für Kreativität im Englischunterricht zu sensibilisieren, ist ein zweigeteiltes Vorgehen von Nöten. Einerseits lassen sich Studieninhalte mit Wissen über Kreativität ergänzen. Durch den konkreten Bezug auf Kreativität innerhalb von Seminaren, Übungen oder Praktika und in Kombination mit den jeweiligen fachlichen Inhalten erfolgt eine natürliche Integration von Kreativität, die der selbstverständlichen Rolle von Kreativität im Fremdsprachenunterricht entspricht. Andererseits sind Lehrkräfte, die bereits in der Schulpraxis tätig sind, über Fortbildungsformate zu erreichen. In Form von einstündigen bis hin zu mehrwöchigen Konzepten lässt sich grundlegendes sowie vertiefendes Wissen über Kreativität vermitteln. Es empfiehlt sich in beiden Fällen, innerhalb des Ausbildungs- sowie des schulischen Kontexts, praxisnah vorzugehen und Kreativität zwar grundlegend, aber gleichzeitig anhand von Unterrichtsbeispielen vorzustellen. Insbesondere die aktive Rolle der Studierenden und

Lehrkräfte hilft bei solchen Formaten, um das Potential der Kreativität für den Fremdsprachenunterricht dadurch selbst zu erfahren.

Als Zusatz lässt sich zudem auf Evaluationsformate, wie das in der Arbeit entwickelte Evaluationstool (siehe Kapitel 3.3.3 und 4.3.3) verweisen. Auch hierbei ergeben sich Möglichkeiten zur Sensibilisierung, da Kreativität innerhalb dieser Evaluationsformate operationalisiert und dadurch für die Lehrkräfte greifbarer wird. Hinzuzufügen ist jedoch, dass es sich aufgrund der geringen Zahl an Evaluationsformaten hierbei um einen explorativen Ansatz handelt, der aber Potential für künftige Forschung und Unterrichtspraxis bietet.

Abschließend ist auf die Folgen einzugehen, die sich aus der Sensibilisierung der Lehrkräfte ergeben und sich auf weitere Prinzipien auswirken. Als ausschlaggebend erweist sich, dass eine solche Konkretisierung von Kreativität nicht nur das Verständnis der Lehrkräfte erhöht, sondern gleichzeitig weitere Fähigkeiten vermittelt. Lehrkräfte sind dadurch in der Lage Kreativität im Rahmen ihres Faches zu erkennen, zu beschreiben, zu erklären und somit ihren Unterricht dementsprechend kreativitätsorientiert aufzubauen.

Dies sorgt zum einen dafür, dass die Heterogenität der Lernenden, die in der Primarstufe als natürlich Gegebenheit besteht (siehe Kapitel 2.2.4), als Chance, statt als Herausforderung verstanden wird. Kreativität lebt von Unterschieden und gerade die Kombination verschiedener Perspektiven kann gewinnbringend für die Ideengenerierung sein (siehe Kapitel 2.1.1). Zum anderen verhindert ein solches Bewusstsein von Kreativität gleichzeitig Missverständnisse in der Unterrichtspraxis (vgl. Mullet et al., 2016). Beispielsweise kann sich die Einschätzung des Verhaltens von Lernenden verändern, die bislang als uninteressiert oder störend eingeschätzt wurden. Mit Hilfe des Wissens über den kreativen Prozess (Wallas, 2014), können scheinbar unkonzentrierte Tätigkeiten wie zum Beispiel aus dem Fenster zu blicken ebenso als Zeichen der Inkubation und Distanzierung vom Problem interpretiert werden, was wiederum äußerst wichtig für die Produktion einer kreativen Lösung ist. Dies verdeutlicht, inwiefern eine Sensibilisierung Lehrkräften nicht nur hilft Kreativität im Englischunterricht richtig zu verstehen, sondern gleichzeitig die Unterrichtsgestaltung und -durchführung beeinflusst.

Zudem begünstigt ein erhöhtes Bewusstsein der Lehrkräfte nicht nur die eigene Kreativität, sondern ermöglicht auch eine Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen. Indem Lehrkräfte über Kreativität, dessen Grundlagen, Formen und Ausprägungen im Kontext des Fremdsprachenlernens, Bescheid wissen, sind sie gleichzeitig in der Lage dieses Wissen an ihre Lernenden weiterzugeben. Dies hat den positiven Effekt, dass sich das Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen gegenüber Kreativität verändert und eigene kreative Leistungen als solche betrachtet werden. Eine gesamte Übersicht all der genannten Aspekte zur Sensibilisierung der Lehrkräfte, befindet sich in Abbildung 56.



Abbildung 56: Unterrichtsprinzipien mit Fokus auf Sensibilisierung der Lehrkräfte

6.1.2 Unterrichtskonzeption

Basierend auf der Sensibilisierung der Lehrkräfte verändert sich zugleich die Unterrichtskonzeption, denn ein verfeinertes Bewusstsein für Kreativität im Englischunterricht wirkt sich ebenfalls auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung aus. Gleichwohl gibt es einige Aspekte, die es an dieser Stelle hervorzuheben lohnt. Einerseits um aufzuzeigen, inwiefern sich ein neues Verständnis von Kreativität in diesem Kontext äußert und andererseits, um diese Veränderungen anhand konkreter Beispiele zu erläutern.

Grundlegend für die Unterrichtskonzeption eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts der Primarstufe ist entscheidend, dass die Lernenden eine aktive Rolle im Unterricht einnehmen und eine persönliche Verbindung zu den fremdsprachlichen Inhalten herstellen (siehe Kapitel 2.1.3.1). Eine solche Verbindung kann auf sprachlicher, wie inhaltlicher Ebene erfolgen. Wie bereits in Kapitel 2.1.3 dargestellt, ist dies gerade im frühen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung, da die Lernenden häufig zum ersten Mal mit der Fremdsprache in Kontakt treten und dadurch die Basis für weiterführende Lernprozesse gelegt wird. Zudem benötigen beide Bereiche – Kreativität und Fremdsprachenlernen – eine emotionale und kognitive Beteiligung, damit Ideengenerierung und Lernen

stattfinden kann, wobei Kreativität selbst das Potential besitzt, eine emotionale Verbindung zu den Unterrichtsinhalten aufzubauen (siehe Kapitel 2.1.3.1).

Ein solcher Aufbau von persönlicher Verbindung zu den Lerninhalten kann auf vielfältige Weise geschehen. Als zielführend erscheint es hierbei, insbesondere die Neugier und das Interesse der Kinder zu wecken. Eine Möglichkeit die Neugier der Lernenden zu entfachen, bietet das sogenannte *Cliffhanger*-Prinzip. Der Begriff geht auf die Medienwelt zurück und bezeichnet den offenen Ausgang eines Films, einer Fernsehserie oder eines Buchkapitels. Die Handlung endet dabei abrupt und wird erst in der Fortsetzung fortgeführt, wodurch ein Aufbau von Spannung entsteht. Dies lässt sich auf das Unterrichtssetting transferieren. Das offene Ende der Unterrichtsstunde ruft damit nicht nur einen Zuwachs an Neugier auf die folgende Unterrichtsstunde hervor, sondern bewirkt darüber hinaus eine zusätzliche Beschäftigung mit dem Unterrichtsmaterial. Die Lernenden werden dazu animiert die Unterrichtsinhalte weiter zu denken, selbst zu recherchieren und Lösungsmöglichkeiten zu finden. Im Hinblick auf den kreativen Prozess ist dies von Vorteil, da eine solche Beschäftigung – auch unbewusst – für eine zusätzliche Ideengenerierung abseits des schulischen Raums sorgt. Darüber hinaus ermöglicht das *Cliffhanger*-Prinzip die Chance auf dem Vorwissen der Lernenden aufzubauen. Dies zeigt sich im Vergleich mit einem bestehenden Unterrichtsformat: dem stillen Impuls (vgl. Thaler, 2012). Um die Motivation der Kinder zu erhöhen, wird dabei visuelles Material ohne weitere Erläuterung – sozusagen als Überraschung – gezeigt und auf die Reaktion der Lernenden gewartet. Dies kann durchaus funktionieren, aber mit Hilfe des *Cliffhangers* der vorherigen Stunde wird nicht nur die Neugier und intrinsische Motivation der Kinder geweckt, sondern die Zeit zwischen den Unterrichtsstunden genützt, um Vorwissen anzusammeln und zu reflektieren. Dadurch erhalten die Lernenden die Chance, im eigenen Tempo die Unterrichtsinhalte weiterzudenken und mit selbst gesammeltem Vorwissen den Unterricht zu bereichern.

Für den Aufbau einer persönlichen Verbindung ist außerdem wichtig, die Lernenden ernst zu nehmen und in die Unterrichtskonzeption einzubeziehen. Das bedeutet nicht nur, dass man als Lehrkraft potentielle Interessensfelder der Lernenden berücksichtigt, sondern die Kinder selbst in die Auswahl der Themen miteinbezieht und sie nach ihren individuellen Interessen befragt. Gerade zu Beginn, aber auch während und zu Ende einer neuen Unterrichtseinheit lassen sich im Rahmen eines gemeinsamen Brainstormings Interessensbekundungen der Lernenden festhalten. Wichtig ist jedoch eine solche Befragung nicht vereinzelt, sondern regelmäßig in den Unterricht zu integrieren. Dies bietet zusätzlich den Vorteil, dass das Vorwissen der Kinder dauerhaft aktiviert wird und in weiteren Unterrichtseinheiten darauf aufgebaut werden kann. Die Lehrkraft erhält durch diesen Einbezug der Kinder Informationen zum aktuellen Wissensstand und Einblicke in ihre inhaltlichen Vorlieben und Abneigungen. Parallel fühlen sich die Lernenden an der Unterrichtsplanung beteiligt. Ihr eigenes

Interesse für die künftigen Lerninhalte wächst deshalb nicht nur durch die Formulierung eigener Wünsche, sondern auch durch ihre ernsthafte Beteiligung.

Als weitere Möglichkeit persönliche Verbindungen mit den Lerninhalten herzustellen, gilt es Wahlmöglichkeiten anzubieten. Gerade in Hinblick auf die Schreibkompetenz kann den Lernenden nicht nur eine mögliche Aufgabenstellung, sondern verschiedene Optionen angeboten werden. Während die grundlegende Aufgabe gleichbleibt, unterscheiden sich die Ausformulierungen voneinander. Ein konkretes Beispiel bieten sogenannte RAFT-Aufgaben nach Tomlinson (2021). Darin erhalten Lernende eine Tabelle mit vier Spalten und fünf Zeilen. Während die Spalten nach Rolle (*role*), Publikum (*audience*), Textart (*format*) und Thema (*topic*) aufgeteilt sind, werden die Zeilen dementsprechend von der Lehrkraft ausgefüllt. Die letzte Zeile bleibt frei und kann durch die Kinder selbst beschrieben werden. Entscheidend ist bei diesem Aufgabenformat, dass die Textart gleich bleibt, während sich die anderen Spalten unterscheiden. Die Lernenden wählen anschließend jeweils eine Zelle pro Spalte aus. Dadurch verfassen die Kinder letztlich alle das gleiche Sprachprodukt, welches dem Unterrichtsziel entspricht, aber können entsprechend ihrer Interessen eine eigene Entscheidung darüber treffen, aus Sicht welcher Person sie schreiben, für wen sie schreiben und über was sie schreiben. Eine abgewandelte Form einer solchen RAFT-Aufgabe, basierend auf der Vorlage von Tomlinson (2021), befindet sich in Tabelle 23.

Tabelle 23: RAFT-Aufgabe nach Tomlinson (2021)

Role	Audience	Format	Topic
yourself	your mom	postcard	holiday in Hawaii
an alien	your best friend	postcard	trip to the moon
your teacher	your pet	postcard	weekend at a farm
Santa's elf	Santa Clause	postcard	shopping trip in Paris
		postcard	

Durch die eigene Entscheidung der Kinder werden sie erneut in ihrer Rolle als aktive Lernende ernst genommen und gleichzeitig sorgt die Auswahl für den notwendigen kreativen Freiraum. Trotzdem werden die Unterrichtsziele erreicht, da das Schreibprodukt für alle Lernenden gleichbleibt. Daraus ergibt sich ein weiterer Vorteil für die Lehrkraft selbst, denn auch sie erhält durch dieses Format eine Variation an diversen Sprachprodukten, was wiederum die Rückmeldung abwechslungsreicher gestaltet.

Aus entwicklungspsychologischer und neurowissenschaftlicher Sicht muss außerdem bedacht werden, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen erst im späteren Verlauf eine emotionale Verbindung zu Sprache aufbauen und sich die metaphorische Lesekompetenz deshalb auch erst später entwickelt (Böttger, 2017). Daher ist es wichtig hinsichtlich der Aufgabenstellungen nicht nur persönliche,

sondern konkrete und authentische Formulierungen zu verwenden, die den Jungen einen leichteren Zugang zur Sprache ermöglichen (Böttger, 2017). Überdies ist eine authentische Integration der Fremdsprache grundsätzlich von Relevanz (Böttger, 2016, 2020a; Harmer, 2013; Kierepka, 2020; Reichart-Wallrabenstein, 2004), da die Lernenden dadurch den Nutzen der Fremdsprache erkennen und diese selbst anwenden wollen, um ihre kommunikative Äußerung auszudrücken. Dazu ist ein offenkundiger Zweck im Unterricht notwendig, aber auch die emotionale Beteiligung kann erneut helfen, eine stärkere Kommunikationsabsicht der Lernenden zu entwickeln, insofern ihre Neugier und ihr Interesse geweckt sind.

Allerdings erfordert dieser Aufbau eine flexible Unterrichtsgestaltung von Seite der Lehrkraft. Dies umfasst die Planung und die Durchführung, die auf die jeweiligen Interessen der Lernenden angepasst sein müssen. Die Umsetzung letzteres ist in der Unterrichtspraxis häufig komplex, da Lehrkräfte bestimmte Unterrichtsziele verfolgen und die Unterrichtskonzeption dementsprechend vorbereiten. Im Sinne eines kreativitätsorientierten Unterrichts ist es jedoch auch an dieser Stelle bedeutsam auf spontane Interessensbekundungen oder Ideen der Kinder einzugehen, um den Aufbau von emotionaler und kognitiver Beteiligung nicht zu verhindern. Zudem ist der kreative Prozess (siehe Kapitel 2.1.1.3) zwar in vier Stufen unterteilt, doch gleichzeitig höchst individuell. Das bedeutet, dass eine Lerngruppe die Phasen nicht zeitgleich durchläuft und Lernende in der Unterrichtspraxis zu unterschiedlichen Zeitpunkten neue Ideen entwickeln können. Um diese Ideengenerierung, die sich im Kontext des Fremdsprachenunterrichts niemals rein inhaltlich, sondern auch sprachlich äußert, zu fördern und nicht zu hemmen, ist es wichtig den kreativen Prozess – inklusive konzentrationsreicher und konzentrationsarmer Tätigkeiten – in den Unterricht zu integrieren und gleichzeitig spontane Anregungen wertzuschätzen und nicht als Störung wahrzunehmen. Für die konkrete Umsetzung kann dies zur Folge haben, dass sich die Unterrichtsstruktur verändert und vorab festgelegte Unterrichtsziele nicht erreicht werden. Es sollte aber nicht außer Acht gelassen werden, dass diese durch neuartige Unterrichtsziele ersetzt werden, die Kreativität der Lernenden gefördert wird und die Motivation der Kinder steigt. Als Alternative kann die Lehrkraft eine Form der visuellen Ideensammlung im Klassenzimmer anbringen, beispielsweise als *Wall of Ideas*, siehe Abbildung 57. Bei spontanen Interessensbekundungen ist die Lehrkraft dann nicht gezwungen vom ursprünglichen Unterrichtsverlauf abzuweichen, sondern kann das Kind bitten die Idee dort festzuhalten, damit die Klasse im späteren Verlauf darauf zurückkommen kann. Somit ist eine Balance zwischen Wertschätzung kreativer Ideen und strukturierter Unterrichtsplanung gegeben. Eine private Sammlung dieser Ideen durch die Lehrkraft, ist hingegen nicht förderlich, da sie nur der Lehrkraft zugänglich ist und den Eindruck einer künstlichen Wertschätzung erweckt. Deshalb ist es wichtig, die Ideen der Lernenden nicht nur zu sammeln, sondern sie tatsächlich zu einem späteren Zeitpunkt in den Unterricht zu integrieren. Dies muss allerdings keine zusätzliche Belastung für die Lehrkraft darstellen,

sondern kann der Lehrkraft stattdessen als Inspiration für die Entwicklung künftiger Unterrichtseinheiten dienen, ohne die Lernenden erneut befragen zu müssen.

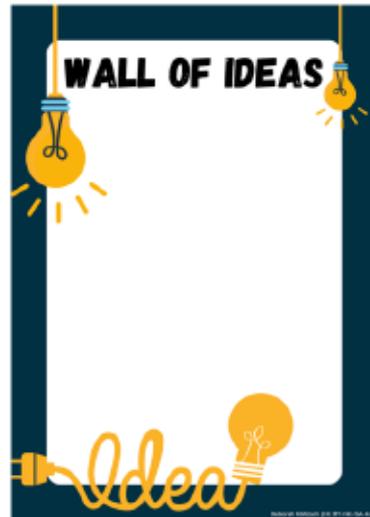


Abbildung 57: Poster „Wall of Ideas“

Ferner erfordert ein kreativitätsorientierter Englischunterricht Möglichkeiten, um neuartige Kombinationen zu entwickeln, da Kreativität davon lebt einzelne Elemente innovativ zu verknüpfen. Dies gilt ebenso auf sprachlicher Ebene, da das produktiv-kreative Verständnis der vorliegenden Arbeit unter Kreativität die Produktion sprachlicher Strukturen definiert, die für die Lernenden selbst neu und wertvoll sind, in neuartigen Kontexten angewendet werden, aber gleichzeitig der Aufgabenstellung entsprechen (siehe Kapitel 2.1.2).

Zur Umsetzung eignen sich zwei unterschiedliche Herangehensweisen: Entweder können neue Kombinationen durch reichhaltigen Input gefördert werden oder durch andersartige Denkstrukturen. Ersteres lässt sich anhand von vielfältigem Material und Ressourcen realisieren. Hierzu zählen unterrichtsübliche Materialien wie das Lehrbuch, Arbeitsblätter, Übungshefte, Audio- und Videomaterial, aber auch unübliche Ressourcen wie beispielsweise Spiele, Alltagsgegenstände, außerschulische Lernorte oder fachfremder Input, die bereits Bestandteil des aktuellen Unterrichtspraxis sind. Der Fokus liegt darauf neue Eindrücke zu sammeln, andersartigen Impulsen offen entgegenzutreten und dadurch neue Assoziationen zu wecken, um kreative Ideen zu entwickeln. Im Sinne des Fremdsprachenunterrichts erweitert sich dieser Fokus zusätzlich um den Einbezug authentischer und angemessener Sprachvorbilder, da gerade der frühe Fremdsprachenunterricht stark vom imitativen und reproduktiven Lernen geprägt ist und erst im Anschluss daran produktiv-kreativ mit der Fremdsprache umgegangen werden kann (siehe Kapitel 2.2.2). Hinzuzufügen sei aber, dass gerade im Fremdsprachenunterricht ein solcher Einbezug von diversen Materialien aufgrund der Themenvielfalt und der verschiedenen englischsprachigen Kulturen möglich ist.

Andersartigen Denkstrukturen hingegen benötigen nicht zwingend Materialien, sondern müssen vielmehr durch die Lehrkraft eingeführt, vorgelebt und mit den Lernenden zusammen geübt werden. Als Beispiel kann hierbei das Prinzip *Subtrahieren statt Addieren* angebracht werden. Dabei geht es darum, dass Personen bei der Lösungsfindung häufig dazu neigen, Merkmale hinzuzufügen, statt sie zu entfernen, wodurch sie leichter zu einer Lösung gelangen könnten (Klotz, 2021; Meyvis & Yoon, 2021). Weitere Beispiele solcher andersartigen Denkstrukturen finden sich in der Arbeit von Maley (2015). Für den fremdsprachlichen Unterrichtskontext können solche andersartigen Denkstrukturen von Nutzen sein, wenn beispielsweise Projektarbeiten oder *task-based-learning*-Ansätze durchgeführt werden, in denen kreative Lösungen für reale Probleme gefunden werden müssen. Letztlich geht es darum, Lernenden aufzuzeigen, dass andersartiges Denken – beziehungsweise ein Abweichen von den vorgegebenen Denkmustern – keine Hürde, sondern zuträglich für den Lernprozess sein kann.

Im Kontrast zum soeben genannten reichhaltigen Input und andersartigen Denkprozessen, ist es für die Kreativitätsförderung gleichzeitig von Bedeutung zusammenhängendes Lernen zu fördern. Dies bezieht sich zum einen auf die inhaltlichen Themen, die im frühen Fremdsprachenunterricht behandelt werden. Mit Blick auf den bayerischen Lehrplan werden vier unterschiedliche Themengebiete genannt: Familie und Freunde, Schule, Freizeit und Feste, Einkaufen. Eine Übersicht zu möglichen Themen findet sich auch im Grundlagenwerk von Böttger (2020a, S. 75–76). Da Lernen und die Entwicklung kreativer Ideen auf dem eigenen Vorwissen aufbaut, ist es entscheidend, die Unterrichtseinheiten miteinander zu verknüpfen. Böttger (2020a) spricht im Zusammenhang des Fremdsprachenlernens vom sogenannten „webbing“ und verweist auf die Vernetzung mit bestehendem Wissen, wie hinsichtlich der Kreativität in den Kapitel 2.1.1.4 und 2.1.3.2 erläutert. Dadurch ist gesichert, dass die fremdsprachlichen Inhalte nicht nur aufgenommen, sondern gleichzeitig im Langzeitgedächtnis verankert werden. Dies wirkt sich wiederum positiv auf Kreativität im Englischunterricht aus, da Lernende nicht nur in ihrer Sprachproduktion kompetenter werden, sondern auch diverseres Vorwissen abrufen können, um es neu zusammenzusetzen.

Zum anderen bezieht sich das zusammenhängende Lernen auf die verschiedenen Kompetenzen des Fremdsprachenunterrichts. Wie bereits in Kapitel 2.2.4 dargestellt, erfordert der Englischunterricht der Primarstufe eine ganzheitliche Verschränkungen aller Kompetenzbereiche und speziell die Schreibkompetenz ist eng mit den anderen Kompetenzbereichen verbunden. Dies wirkt sich positiv auf die Kreativitätsförderung aus, weil Lernende somit über größere Kapazitäten verfügen ihre kreative Ideen in der Fremdsprache zu kommunizieren und auf größeres Vorwissen an Sprachstrukturen und Inhalten zurückgreifen können.

Abschließend ist im Sinne der Unterrichtskonzeption auf ein aufsteigendes Anforderungsniveau zu achten. Wie zuvor erwähnt, gilt gerade für die fremdsprachliche Schreibkompetenz in der Primarstufe eine Rangordnung vom imitativen über das reproduktive hin zum produktiven Schreiben (siehe Kapitel 2.2.2). Dadurch dass die beiden unteren Stufen – das imitative und das reproduktive Schreiben – als Basis für das produktive Schreiben gelten, müssen diese Formen in einem kreativitätsorientierten Englischunterricht ebenso stark berücksichtigt werden. Dies lässt sich durch Aufgabenformate umsetzen, die das fremdsprachliche Schreiben zuerst durch Imitation – beispielsweise durch Nachspuren von Wörtern – anbahnen, anschließend mittels simpler Übungen – wie zum Beispiel der Bildbeschriftung – das Reproduzieren der Wörter üben und letztlich das produktive Schreiben als kreativen Akt ermöglichen (vgl. Böttger, 2020a). Hierbei ist jedoch erneut entscheidend, dass solche Aufgabenformate mit einem gewissen Wert für die Lernenden verbunden sind, ihre Neugier wecken oder ihr persönliches Interesse ansprechen, da diese aufsteigende Anforderung große Konzentration und Anstrengung kostet.



Abbildung 58: Unterrichtsprinzipien mit Fokus auf Unterrichtskonzeption

Auch bei kreativen, aber zeitintensiven Aufgabenformaten, wie beispielsweise *task-based-learning*, die über eine längere zeitliche Dauer fortbestehen, lohnt sich eine Aufteilung der einzelnen Aufgaben nach Anforderungsniveau. Die Lehrkraft kann dabei selbst oder gemeinsam mit den Lernenden den Lernprozess in einzelne Bestandteile aufteilen. Dies ist von Relevanz, da gerade bei solchen

kreativitätsorientierten Formaten, die oftmals komplexe Formen annehmen können, eine Überforderung der Kinder zu vermeiden und die Motivation beizubehalten ist. Im Kontrast wirken sich solche Formate aber durch ihren realen Lebensweltbezug, ihre Zweckgebundenheit und die Aktivierung der Lernenden als äußerst effektiv für die fremdsprachlichen und kreativitätsorientierten Lernprozess aus (Dreßler, 2020; Kolb & Schocker-von Ditfurth, 2021; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011; van den Branden, 2006). Eine Übersicht der erwähnten Aspekte für die Unterrichtskonzeption befindet sich in Abbildung 58.

6.1.3 Umgang mit Fehlern

Als drittes Unterrichtsprinzip für einen kreativitätsorientierten Englischunterricht der Primarstufe ist der korrekte Umgang mit Fehlern zu nennen. Wie anhand der vorliegenden Arbeit deutlich wurde, basieren Kreativität und Sprachenlernen auf einer gewissen Risikobereitschaft, die es erlaubt anhand von Hypothesen passende (sprachliche) Lösungen zu finden (siehe Kapitel 2.1.3.3 und 5.2.3). Diese Risikobereitschaft muss eine verstärkte Rolle in der Unterrichtspraxis erhalten und sowohl auf Ebene der Lehrkräfte als auch auf Ebene der Lernenden gefördert werden.

Die Risikobereitschaft der Lehrkraft ist dabei stark mit der Sensibilisierung für ein bereichs- und fachspezifisches Verständnis von Kreativität im Englischunterricht verbunden. Erst mit Hilfe eines veränderten Bewusstseins von fremdsprachlicher Kreativität, worin *kreative* und *mutige* Fehler als Teil des Lernfortschritts und nicht als Leistungsversagen verstanden werden (siehe Kapitel 2.1.3.2), können Lehrkräfte solche Fehler zulassen und andersartig bewerten. Der behutsame und konstruktive Umgang mit Fehlern, der im frühen Fremdsprachenunterricht sowieso als essentiell gilt, erfordert deshalb einen kreativitätsorientierten Zusatz und eine Unterscheidung in *normale* und *mutige* oder *kreative Fehler* nach dem Beispiel von Teichmann (2011). Dadurch werden *Interlanguage*-Phänomene (siehe Kapitel 2.1.3.2 und 2.3.3.1) im Vergleich zu sonstigen Normverstößen berücksichtigt und hervorgehoben. Anhand der untersuchten Sprachdaten zeigt sich dies an einigen Sprachprodukten und deren Evaluationsergebnissen (siehe Kapitel 4.4.2.2). Zum Beispiel erzielte das Sprachprodukt **I like two it baket biens* geringe Evaluationsergebnisse hinsichtlich des Kriteriums *PASSEND* und vergleichsweise geringe Ergebnisse für die anderen beiden Kernkriterien, *NEU* und *WERTVOLL*. Interessanterweise zeigt aber dieses Sprachprodukt eine kreative Leistung des Lernenden, im Sinne des produktiv-kreativen Verständnisses von Kreativität im Englischunterricht (siehe Kapitel 2.1.2). Dies ergibt sich daraus, dass sprachliche Strukturen – *to eat* oder *baked beans* – selbstständig im Rahmen der Aufgabenstellung angewandt wurden. Allein durch die orthographische Abweichung erhält das Sprachprodukt aber geringere Evaluationsergebnisse, obgleich es ein Beispiel der obigen erwähnten *kreativen Fehler*

darstellt. Das Bewusstsein für solche Lernfortschritte zu erweitern, scheint für einen progressiven Englischunterricht essentiell.

Zusätzlich steht eine solche Risikobereitschaft im starken Widerspruch zum schulischen Leistungsdruck, der falsche Hypothesen und Fehler bestraft. Für Lernende kann es umso schwerer sein, sich von diesem Leistungsdruck zu lösen und frei mit der Fremdsprache zu experimentieren. Zur Aufgabe der Lehrkraft gehört folglich das Ausprobieren der Fremdsprache zu ermutigen, Fehler zuzulassen und gleichzeitig eigene Fehler im Sinne der Vorbildfunktion einzugestehen. Selbst wenn diese Form der unkontrollierten Sprachproduktion zu Beginn ungewohnt erscheint, ist sie für den Lernprozess der Kinder relevant. Die Integration von Humor kann sich bei der Umsetzung als nützlich erweisen. Hinsichtlich der Rückmeldung zu experimentellen Sprachprodukten lohnt es sich zudem nicht nur auf sprachliche Aspekte, sondern insbesondere auch auf den Inhalt des Sprachprodukts einzugehen, um das Sprachprodukt als Ganzes und die produktiv-kreative Leistung des Kindes wertzuschätzen. Überdies bietet die Primarstufe den zusätzlichen Vorteil (siehe Kapitel 2.1.3.2), dass Lernende in dieser frühen Phase der schulischen Ausbildung noch vergleichsweise wenig durch das Leistungssystem geprägt sind, was durch die fehlende Notengebung im Englischunterricht verstärkt wird.

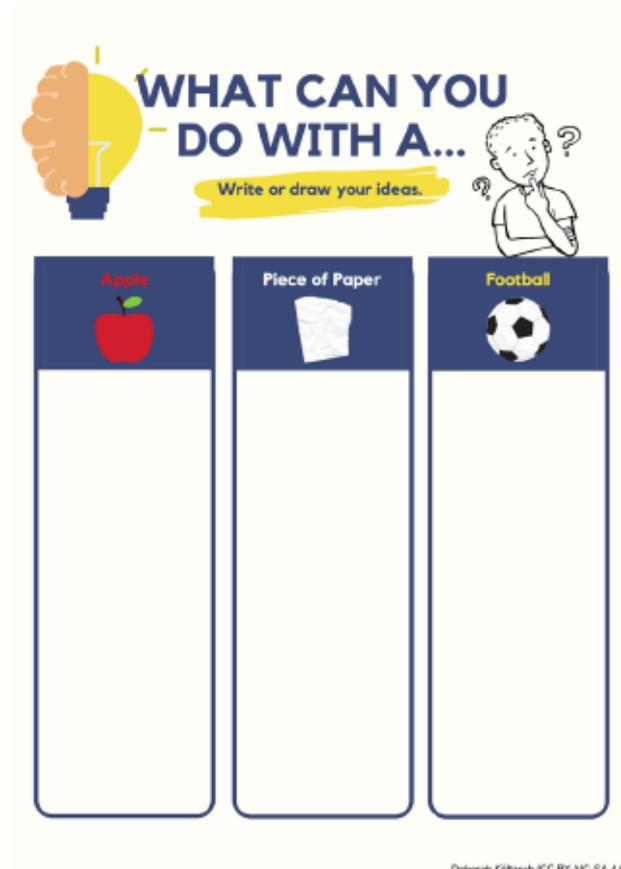


Abbildung 59: Umsetzung eines Alternative Uses Task im Englischunterricht

Aus Sicht der Lernenden ist es wichtig, dass ihnen im Englischunterricht die Zeit gegeben wird das Experimentieren zu trainieren. Eine solche Übung muss sich nicht zwingend auf rein sprachliche Aspekte beziehen, sondern kann ebenfalls mittels sogenannter *Alternativ Uses Tasks* (siehe Kapitel 2.3.3.3) in der Fremdsprache geübt werden. Eine mögliche Umsetzung ist in Abbildung 59 zu sehen, in der sich Lernende für drei Alltagsgegenstände neue Anwendungsmöglichkeiten überlegen. Diese schreiben oder zeichnen sie in die jeweilige Spalte. Wichtig ist hierbei, sowie bei ähnlichen Formaten wie dem *Brainstorming*, alle Ideen zuzulassen und ernst zu nehmen. Nur auf diese Art und Weise bauen Lernende das nötige Vertrauen in sich selbst und die Lerngruppe auf und teilen ihre Ideen. Alternativ kann die Ideengenerierung zuerst in Einzelarbeit durchgeführt werden und im Anschluss mit steigender Personenanzahl vertieft werden. Während es für einige Lernenden hilfreich sein kann sich zuerst mit anderen Klassenkameraden auszutauschen (Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021), bevorzugen oder benötigen andere Kinder die Unterstützung der Lehrkraft oder die Arbeit allein. Hierfür ist das Wissen über die individuelle Lerngruppe und deren Besonderheiten unabdingbar.

Ungeachtet dessen ist der Zweck all dieser Übungen letztlich den Lernenden aufzuzeigen, dass häufig nicht nur eine Lösung für ein Problem oder eine Aufgabenstellung existiert, sondern viele verschiedene bestehen. Dadurch wird das assoziative und kreative Denken der Lernenden angeregt und es entstehen neuartige Denkmuster, die auch für den fremdsprachlichen Unterricht verwendet werden können. Mit Blick auf die Verwendung der Fremdsprache ist eine solche Risikobereitschaft ebenfalls hilfreich, da kommunikative Absichten in authentischen fremdsprachlichen Situationen auf unterschiedliche Weise formuliert werden können. Mit dem Ziel Lernende auf solche Kommunikationsformen vorzubereiten, ist es entscheidend ihre Risikobereitschaft zu trainieren. Für den Englischunterricht hat dies den weiteren Vorteil, dass dadurch die Angst vor der Fremdsprache – Xenoglossophobie (vgl. Böttger & Költzsch, 2020) – verhindert wird und ein positiver erster Zugang zur Fremdsprache entsteht. Dies wirkt sich weiterführend nicht nur auf die kreativen, sondern insbesondere auf die fremdsprachlichen Leistungen der Lernenden aus.

Abschließend zeigt sich für den Umgang mit Fehlern, dass gerade das künstliche Lernsetting der Schule für das Fremdsprachenlernen und die Kreativität von Nutzen ist, denn darin kann die Risikobereitschaft der Lehrkräfte und der Lernenden ohne maßgebliche Folgen trainiert werden. Statt die künstliche Realität der Schulumgebung zu leugnen, erscheint es vielmehr von Vorteil deren Möglichkeiten zu nutzen. Während Fehler in der realen Welt zu Konsequenzen führen, bietet der Unterrichtskontext den maßgeblichen Vorteil, dass Fehler darin als Lernfortschritt statt als Versagen gewertet werden können. Gleichzeitig kann eine erhöhte Authentizität des Unterrichtssettings durch entsprechende Aufgabenformate mit realem Nutzen optimiert werden. Dadurch besitzt der Lernkontext ein ernsthaftes Ziel, ist für die Lernenden von Wert und offen genug gestaltet, um Kreativität

zuzulassen, aber bettet das Lernen gleichzeitig in ein angstfreies und für Fehler zugängliches Umfeld ein. Die folgenden Aspekte sind in Abbildung 60 zu sehen.



Abbildung 60: Unterrichtsprinzipien mit Fokus auf den Umgang mit Fehlern

6.1.4 Lernumgebung

Das letzte Unterrichtsprinzip, welches im Kontext eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts berücksichtigt werden muss, ist die Lernumgebung. Auch dieser Bereich ist erneut mit den vorherigen Aspekten eng verknüpft, da die Sensibilisierung der Lehrkräfte und Lernenden erforderlich ist und die Unterrichtskonzeption durch die entsprechende Lernumgebung bedingt wird. Darüber hinaus kann sich die Lernumgebung auf den Umgang mit Fehlern auswirken, wenn sie beispielsweise zur Angstfreiheit beiträgt und den Lernenden ein Umfeld zum Ausleben ihrer sprachlichen, wie inhaltlichen Kreativität bietet.

Der Begriff der Lernumgebung ist bilateral zu betrachten, denn er umfasst sowohl die räumliche als auch die zeitliche Komponente, das heißt wo und wann das fremdsprachliche Lernen stattfindet. Hinsichtlich des Raums ist von Bedeutung, dass den Lernenden möglichst viel Flexibilität zur Verfügung steht, um kreativ zu agieren. Dieser Aspekt lässt sich am besten anhand des kreativen Prozesses (Wallas, 2014) und dessen neuronalen Hintergründen (siehe Kapitel 2.1.1.3 und 2.1.1.4) erklären. Wie zuvor verdeutlicht, durchläuft der kreative Prozess vier Phasen, die allesamt unterschiedliche Rahmenbedingungen erfordern. Während die erste Phase – Vorbereitung – Konzentration und

gegebenenfalls Austausch mit anderen erfordert, benötigt die zweite Phase – Inkubation – im Vergleich eine konzentrationsarme Beschäftigung, bei der die Gedanken wandern können. Allein diese beiden Phasen zeigen bereits auf, dass eine Lernumgebung gleichermaßen Raum für Einsamkeit und für sozialen Diskurs ermöglichen sollte. Dies gilt ebenso für die weiteren Phasen des Modells. Eine anpassungsfähige Klassenzimmereinrichtung scheint dafür als zielführend, um den Lernenden die nötige räumliche Flexibilität zu bieten. Passend dazu können einzelne Bereiche des Klassenzimmers bestimmten Tätigkeiten zugeordnet werden. Beispielsweise bietet es sich an eine Ruhe-Ecke im Klassenzimmer oder einem nahegelegenen Raum einzurichten, welche Lernende bei mentalen Blockaden aufsuchen können. Im Kontrast lassen sich Diskussions- und Konzentrations-Ecken einrichten, die ebenfalls für die entsprechende Phase aufgesucht werden können. Um diese zielorientiert zu nutzen, ist es wichtig den kreativen Prozess vorab mit den Lernenden zu besprechen und die Kinder selbst auf die zugrundeliegenden kognitiven Prozesse hinzuweisen. Andernfalls trauen sie sich gegebenenfalls nicht die Phasen auszuleben oder nutzen die Freiheiten der flexiblen Lernumgebung gar aus.

Zusätzlich können weitere Lernräume außerhalb des Klassenzimmers in Erwägung gezogen werden. Diese reichen von alternativen Räumlichkeiten der Schule, über den Pausenhof oder Sportplatz bis hin zum privaten Wohnbereich der Lernenden. Auch dort finden bereits jetzt Lernphasen in Form von Vor- und Nachbereitung der schulischen Aufgaben statt, weshalb diese Räumlichkeiten in den kreativen Prozess miteingebunden werden können.

Neben der Lokalisierung und der Inneneinrichtung der Lernumgebung ist ebenso die Ausstattung darin von Relevanz. Wie zuvor bezüglich der Unterrichtskonzeption erwähnt, gelten vielfältige Sprachvorbilder und unterschiedliche Ressourcen als effektiv, um eine bestmögliche Kreativitätsförderung im frühen Fremdsprachenunterricht zu garantieren. Mit Blick auf die Lernumgebung bieten sich hierfür Visualisierungen, wie Poster inklusive Beschriftung, an, um nicht nur optische Impulse zu setzen, sondern auch das Schriftbild im Klassenzimmer zu integrieren. Weitere Möglichkeiten bieten Leseecken oder Audio- und Videomaterial zu vielseitigen Themenfeldern, fremdsprachliche Spiele oder die Präsentation eigener Produkte der Kinder. Dies bietet den zusätzlichen Vorteil, dass deren Sprachprodukte gleichzeitig eine Wertschätzung über die sonstige Rückmeldung hinaus erfahren.

Zum anderen ist es möglich in diesem Kontext auf zuvor genannte Unterrichtsprinzipien des kreativitätsorientierten Unterrichts einzugehen. So lässt sich beispielsweise der Umgang mit Fehlern in der Lernumgebung direkt visualisieren und vorleben. In einem Poster mit der Überschrift *Magical Mistakes* können Lernende ihre Fehler eintragen und diese mittels ihres ‚magischen‘ Stifts sofort verbessern, siehe Abbildung 61. Dadurch erhalten Fehler im Englischunterricht eine positive Konnotation und wirken nicht als Leistungsversagen, sondern als Lernfortschritt. Zugleich gestattet dies allen Kinder von den individuellen Fehlern der anderen zu lernen, während niemand aufgrund seiner Fehler negativ hervorgehoben wird. Allerdings ist hierbei auf die Sensibilisierung der Lehrkraft zu verweisen.

Deren Umgang mit einem solchen Format ist für die Akzeptanz der Lernenden entscheidend. Nichtsdestotrotz zeigt dieses Beispiel, inwiefern sich die Lernumgebung ebenfalls positiv auf die Angstfreiheit und den konstruktiven Umgang mit Fehlern auswirken kann.



Deborah Költzsch (CC BY-NC-SA 4.0)

Abbildung 61: Poster "Magical Mistakes"

Ferner beinhaltet der Begriff der Lernumgebung, wie zuvor erwähnt, die zeitliche Komponente. Hier ist ebenfalls auf den kreativen Prozess zu verweisen (siehe Kapitel 2.1.1.3), wobei die zeitliche Dauer der einzelnen Phasen eine stärkere Rolle spielt. Dadurch, dass es sich beim kreativen Prozess um einen höchst individuellen Vorgang handelt, befinden sich alle Lernenden nicht in der gleichen Phase und deren Dauer variiert von Kind zu Kind. Zeitlich betrachtet, folgt daraus für die Lernumgebung, dass ein Umdenken stattfinden muss. Um die sprachliche Kreativität der Lernenden im frühen Englisch-

unterricht angemessen zu fördern, benötigen die Kinder ausreichend Zeit die Phasen des kreativen Prozesses durchlaufen zu können. Denkbar sind dabei offene Unterrichtskonzepte, die von den Lernenden mit Unterstützung der Lehrkraft selbstständig absolviert werden. An dieser Stelle bietet sich abermals das Format *task-based-learning* an, da Lernende eine grundlegende Aufgabe bearbeiten, die jedoch aus vielen einzelnen Teilaufgaben besteht. Dies gestattet den Kindern die Phasen in ihrem individuellen Tempo und basierend auf ihrem jeweiligen Niveau zu bewältigen. Gleichzeitig werden dadurch die individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden in den Lernprozess einbezogen und verstärkt beziehungsweise gefördert (vgl. Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021).



Abbildung 62: Unterrichtsprinzipien mit Fokus auf die Lernumgebung

Auf den ersten Blick erweckt dies den Eindruck, dass eine Integration von Kreativität in den Englischunterricht der Primarstufe mehr Zeit benötigt. Allerdings basieren alle der zuvor erläuterten Unterrichtsprinzipien – eine gesamtheitliche Übersicht findet sich in Abbildung 62 – auf bereits bestehenden didaktischen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts. Lediglich die Kombination und Fokussierung dieser individuellen Bereiche stellt das neuartige Konzept dahinter dar, weshalb letztlich keine zusätzliche Zeit benötigt wird, sondern die bereits bestehende Zeit sowie die bereits existierenden Lernumgebungen im Fremdsprachenunterricht kreativitätsorientiert genutzt werden. Um dies zu verdeutlichen, knüpft eine konkrete Umsetzung, neben den bereits angeführten Beispielen, im anschließenden Kapitel an diese Argumentation an.

6.2 Aufgabenformate für die Unterrichtspraxis

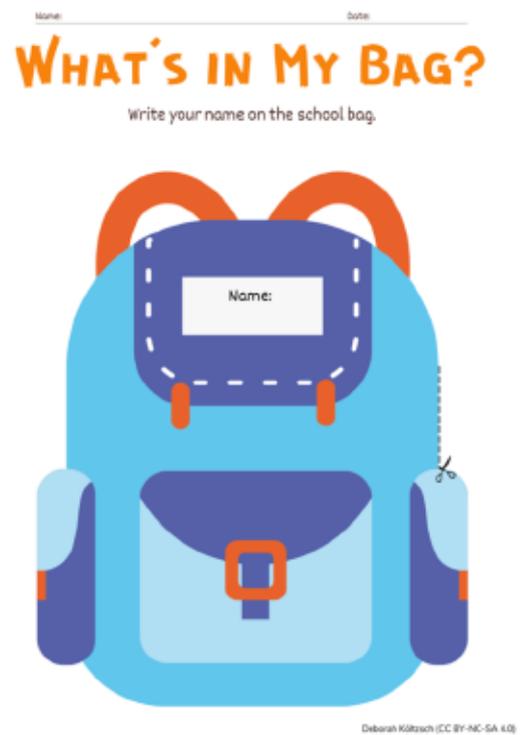
Aus den zuvor erläuterten Unterrichtsprinzipien resultieren konkrete Aufgabenformate für einen kreativitätsorientierten Englischunterricht der Primarstufe. Diese reichen von zeitlich und vorbereitungstechnisch einfachen bis hin zu aufwendigen Formaten, die in aufsteigender Reihenfolge hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus und ihres Umsetzungsaufwands in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt werden. An dieser Stelle sei hinzuzufügen, dass sie aufgrund der Forschungsthematik allesamt auf den fremdsprachlichen Schreibprozess sowie die Kreativitätsförderung ausgerichtet sind und sich stellvertretend auf die Inhalte des bayerischen Lehrplans (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2022) beziehen. Überdies sind die speziellen Aufgabenformate nicht grundlegend für alle Lerngruppen geeignet und deswegen nicht verallgemeinernd zu betrachten. Im Gegenteil dienen sie eher als Beispiele für die Unterrichtspraxis und verdeutlichen, wie sich ein kreativitätsorientierter Englischunterricht der Primarstufe umsetzen lässt.

6.2.1 Beispiel 1: *What's in my (school) bag?*

Das erste Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf das Prinzip der kombinatorischen Kreativität nach Pugliese (2010) und zeigt auf, inwieweit sich bereits bestehende Aufgabenformate durch minimale Abwandlung kreativitätsorientiert ausrichten lassen. Dies bietet den Vorteil, dass keine grundlegend neuen Aufgabenformate erforderlich sind, sondern existierende adaptiert und weiterhin angewandt werden können. An dieser Stelle wird angenommen, dass das Themenfeld Schule im Unterricht bereits behandelt wurde und das neue Themenfeld Haustiere eingeführt wird. Basierend auf der Designvorlage nach Ondra (2020) erhalten die Lernenden ein Arbeitsblatt, worauf das Innere ihrer Schultasche inklusive vieler schultypischer Gegenstände abgebildet sind, siehe Abbildung 63. Außerhalb des Bildes befinden sich die zugehörigen englischsprachigen Wörter. Die Lernenden beginnen nun auf der imitativen Schreibstufe und spüren den fremdsprachlichen Wortschatz nach. Da sie den Wortschatz bereits kennen, dient dies als Einstiegsaufgabe in die Unterrichtseinheit. Anschließend suchen sie die passenden Bilder zu den Wörtern und beschriften sie anhand der Sprachvorlage, wodurch das reproduktive Schreiben geübt wird. Sobald alle Gegenstände der Schultasche beschriftet sind, wird die Schultasche ausgeschnitten und in ein Heft oder auf einen Pappkarton geklebt. Die Kinder erhalten nun ein zweites Arbeitsblatt, welches die Vorderseite der Schultasche enthält und auf welchem ihr Name eingetragen werden kann, siehe Abbildung 63. Selbst eine so minimale Verknüpfung zwischen der Schultasche und der eigenen Person sorgt bereits für eine persönliche Verbindung zu den Lerninhalten und sollte nicht vernachlässigt werden. Die Vorderseite kann nun ausgeschnitten und an der dafür vorgesehenen Stelle auf das vorherige Arbeitsblatt geklebt werden, wodurch die Schultasche aufgeklappt werden kann und die Gegenstände darin zum Vorschein kommen.



Arbeitsblatt 1



Arbeitsblatt 2

Abbildung 63: Arbeitsblätter "What's in my bag?"

Im Anschluss daran kommt es zur kreativen Abwandlung des Aufgabenformats. Die Lernenden stellen sich nun vor, sie wären ihr individuelles Lieblingstier. Dabei kann es sich um ihr persönliches Haustier oder um jedes beliebige Tier handeln, das ihnen gefällt. Die Lehrkraft sammelt gemeinsam mit den Kindern die englischen Bezeichnungen dieser Tiere und bittet die Lernenden dann ihre Augen zu schließen und in die Rolle des Tiers zu schlüpfen. Die Übernahme der Rolle ist an dieser Stelle essenziell, um die Fantasie der Lernenden zu wecken. Die Lehrkraft kann dies weiter fördern, indem sie zusätzliche Denkipulse gibt, wie zum Beispiel sich vorzustellen, wie groß man als Tier ist, wo man wohnt oder was das eigene Lieblingsessen ist. Währenddessen teilt die Lehrperson die Arbeitsblätter der Schultasche erneut aus. Diesmal ist die Tasche jedoch leer, siehe Abbildung 64.

Die Lernenden kommen nun zur produktiv-kreativen Phase. Auf die Vorderseite schreiben sie den Namen ihres Tieres und füllen die zweite Schultasche mit Gegenständen, die das Tier mitnehmen würde. Dabei kann es sich um Objekte handeln, die sich ebenfalls in ihrer eigenen Schultasche befinden, aber auch um gänzlich neue. Die Lehrkraft findet in dieser Phase eine Balance zwischen der notwendigen Freiheit, welche die Kinder für diese kreative Phase benötigen, und der erforderlichen sprachlichen Unterstützung. Zusätzliches Material, Sprachvorlagen und die Arbeit in kleineren Gruppen können dabei zur Entlastung beitragen.

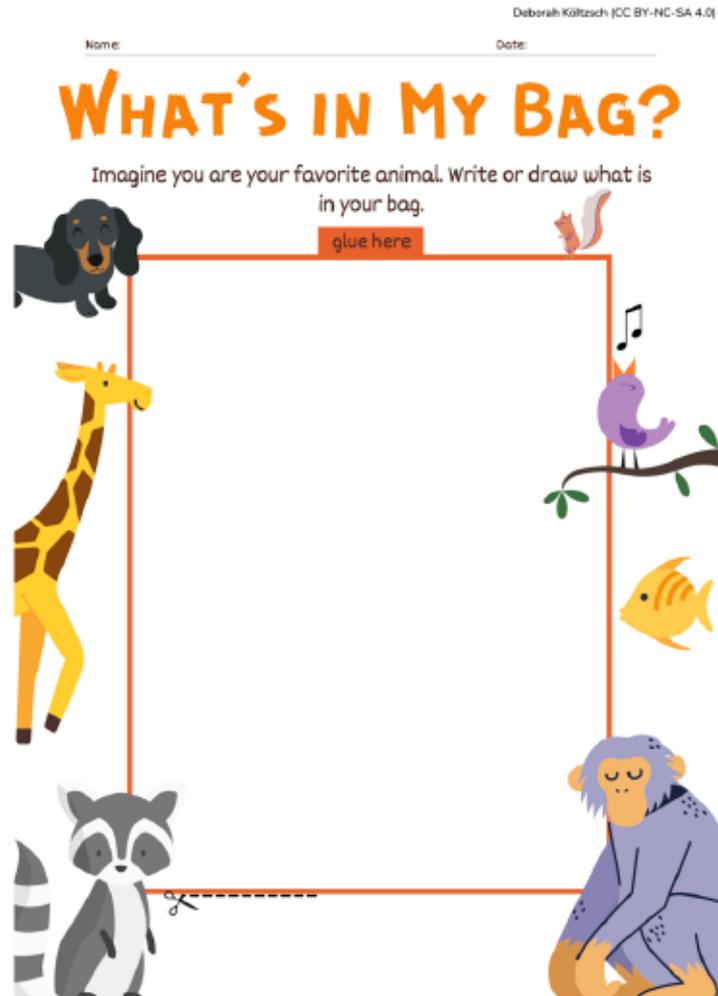


Abbildung 64: Kreative Abwandlung des Arbeitsblatts "What's in my bag?"

Die Kreativitätsorientierung innerhalb des Unterrichtsbeispiels zeigt sich an mehreren Stellen. Einerseits nehmen die Lernenden eine aktive Rolle im Unterrichtsgeschehen ein, wobei diese sukzessiv – gemeinsam mit dem Anforderungsniveau – zunimmt. Während die Kinder zu Beginn des Formats in ihrer fremdsprachlichen Produktion noch stark angeleitet werden und imitativ beziehungsweise reproduktiv agieren, nimmt die Eigenständigkeit und die Kreativität im Verlauf zu. Dadurch verändert sich die Rolle der Lehrkraft, die zunehmend in den Hintergrund tritt, aber dennoch als dauerhafte Unterstützung fortbesteht. Die Lernenden hingegen steigern ihre Aktivität und stellen zudem eine persönliche Verbindung zu den Unterrichtsinhalten her. Dies geschieht vordergründig durch die Auswahlmöglichkeit innerhalb der Aufgabe sowie das Identifizieren als Tier. Hierbei wird den Lernenden ausreichend Zeit gegeben sich in der Rolle einzufinden und den kreativen Prozess zu beginnen. Durch das Schließen der Augen verstärkt sich der Effekt und ihre Fantasie wird geweckt.

Andererseits zeigt sich die Kreativität darin, dass die Fähigkeit des Experimentierens in Form einer offenen Aufgabenstellung trainiert wird. Dies geschieht auf inhaltlicher wie sprachlicher Ebene, da das offene Aufgabenformat diverse Lösungsansätze zulässt. Darüber hinaus entwickeln die Lernenden – speziell in der letzten, produktiv-kreativen Phase – Ideen, indem sie in die Rolle des je-

weiligen Tiers schlüpfen und ihre Fantasie angeregt wird. Die Rolle lindert zusätzlich die Angst vor der Verwendung der Fremdsprache, da das Begehen von Fehlern somit losgelöst vom jeweiligen Lernenden selbst stattfindet und sich stattdessen auf die entsprechende Rolle bezieht (vgl. Böttger & Költzsch, 2021).

Darüber hinaus verknüpft das Unterrichtsbeispiel die beiden Themenbereiche Schule und Haustiere und steht somit beispielhaft für eine Form des zusammenhängenden Lernens. Dadurch kann das Vorwissen der Lernenden abgerufen und darauf aufgebaut werden. Der neue Wortschatz zum Thema Haustiere wird nicht losgelöst vom vorherigen Wissensstand aufgenommen, sondern damit verknüpft und für folgende Unterrichtsstunden vorentlastet. Die Gegensätzlichkeit der beiden Themenbereiche sorgt überdies für eine Möglichkeit neuartige Kombinationen zu entwickeln und gleichzeitig entsteht eine humorvolle Perspektive auf die Thematik, die sich durch die Irrationalität einer Schultasche für ein (Haus-)Tier ergibt.

Ferner ist für dieses Unterrichtsbeispiel die Sensibilisierung für den kreativen Prozess sowie die unterschiedlichen Formen an potentiellen Fehlern entscheidend. Während Abweichungen von der Sprachnorm zu Beginn des Aufgabenformats – in der imitativen und reproduktiven Phase – vergleichsweise stärker zu vermeiden sind, gilt für die produktiv-kreative Phase eine stärkere Risikobereitschaft als förderlich. Dadurch, dass die Lernenden hierbei stark kognitiv gefordert sind, für sich selbst völlig neue Sprachprodukte erschaffen beziehungsweise versuchen diese zu kommunizieren und dabei verstärkt implizit mit der Fremdsprache umgehen, erscheint es zielführend ihnen den erforderlichen Raum und die Zeit zu geben, Fehler zu machen. Diese können sich beispielsweise durch den Einbezug der Muttersprache, in Form von *code-switching* oder in inkorrekt Schreibweise äußern. Denkbar wäre im Gegenzug in den darauffolgenden Stunden die entsprechenden Fehler aufzugreifen, zu verbessern und in den Unterrichtskontext einzubetten, um den Lernenden die Chance zu geben diese selbst zu erkennen und die Sprachstrukturen erneut korrekt anzuwenden.

Abschließend zeigt sich an diesem Unterrichtsbeispiel, dass Kreativitätsförderung grundsätzlich nicht viel Veränderung im frühen Fremdsprachenunterricht bedarf. Da es bereits viele Aufgabenformate zur schriftlichen Übung von Wortschatz gibt, bieten sich auch diese für eine kreative Adaption an. Bedeutsam ist lediglich die Integration einer produktiv-kreativen Phase sowie einer persönlichen Verbindung der Lerninhalte, die für den Unterrichtskontext als passend gelten. Darüber hinaus lassen sich solche Unterrichtsformate ebenso mit weiteren Kompetenzbereichen verbinden. Im Rahmen der obigen Aufgabe ist beispielsweise eine Sprechübung möglich, indem sich die Lernenden in ihren Rollen als Tiere gegenseitig zu den Inhalten ihrer Schultaschen befragen. Eine solche ganzheitliche Förderung der fremdsprachlichen Kompetenzen scheint zielführend, selbst wenn der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Schreibkompetenz liegt.

6.2.2 Beispiel 2: Let's roll a story!

Ein weiteres Beispiel für die Verbindung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche bietet das zweite Aufgabenformat mit dem Titel *Let's roll a story!* Dieses dient dem Zweck kreative Schreibanlässe mittels niedrigschwelliger und objektgestützter Formen des *Storytellings* in Kombination mit der Sprechkompetenz anzubahnen und zeigt auf, wie Brainstorming in einem kreativitätsorientierten Englischunterricht bestmöglich eingesetzt werden kann. Die Lernenden basteln in diesem Unterrichtsszenario in Gruppen drei Würfel. Die Bastelvorlage erhalten sie von der Lehrkraft. Dabei ist jeder Würfel in einer Farbe gestaltet und den jeweiligen Elementen der Geschichte zugeordnet, siehe Abbildung 65.

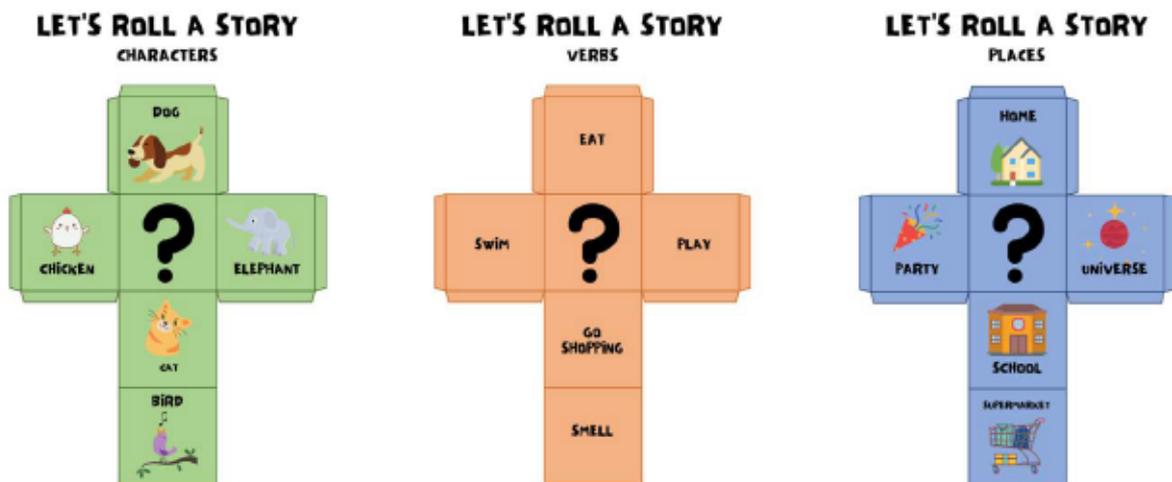


Abbildung 65: Würfelvorlagen

Während der grüne Würfel den Charakter der Geschichte festlegt, beschreibt der orange Würfel was geschieht und der blaue Würfel wo dies erfolgt. Jeder Würfel besitzt außerdem pro Seite ein Bild sowie den zugehörigen englischen Begriff, um das englischsprachige Vokabular und insbesondere das fremdsprachliche Schriftbild zu entlasten. Auf jedem Würfel ist zudem ein Fragezeichen abgebildet, welches zusätzliche kreative Freiheit durch Auswahlmöglichkeiten gestattet, da die Lernenden sich dabei selbst einen entsprechenden Begriff ausdenken können. Die thematische Ausrichtung der Würfel ist auf die entsprechende Unterrichtseinheit und das bereits erlernte fremdsprachliche Wissen ausgerichtet und passt in diesem Fall zum vorherigen Beispiel *What's in my (school) bag?* und bezieht sich erneut auf das Thema (Haus-)Tiere unter Einbezug der Themen Schule und Freizeit (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2022).

Sobald die Würfel fertig gebastelt sind, dienen sie als Startpunkt für ein Brainstorming, um eine Fantasie-Geschichte unter dem Motto *My day as a ...* zu entwickeln. Dabei nehmen die Lernenden wieder die Rolle eines Tieres ein, beschreiben dieses und geben dessen Tagesablauf wieder. Aufbauend auf den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit erscheint völlige Freiheit im Sinne der Ideen-

generierung nicht als zielführend. Hilfreich sind stattdessen klar eingegrenzte Problemstellungen beziehungsweise Aufgaben mit offenen Lösungsmöglichkeiten. Gerade im frühen Fremdsprachenunterricht kann die Ideengenerierung für eine solch offene Aufgabe dennoch äußerst komplex wirken, weshalb die Würfel einen ersten Ansatz für die Geschichte vorgeben und die kreativen Ideen anschließend im Rahmen dessen weiterentwickelt werden können. Als Alternative lassen sich für dieses Unterrichtsbeispiel fertige Würfel, wie beispielsweise *Story Cubes* oder *Story Dice* verwenden. Ersteres beschreibt ein fertiges Produkt, welches unter gleichem Namen käuflich zu erwerben ist. Letztes beschreibt einen digitalen Zufallsgenerator für bildbedruckte Würfel. Allerdings lassen sich die selbst gebastelten Würfel auf die individuelle Lerngruppe, deren fremdsprachliches Wissen sowie das entsprechende Thema abstimmen und enthalten zudem das fremdsprachliche Schriftbild. Darüber hinaus ermöglichen die Würfel eine zufällige Kombination der vorgegebenen Vokabeln und sorgen dadurch für eine Verwendung des entsprechenden Wortschatzes, aber gleichermaßen für neuartige Kombinationen.

Zur Einstimmung und Erläuterung der Aufgabe stellt die Lehrkraft das Vorgehen nun einmal dar, indem sie selbst einen Charakter, eine Tätigkeit und einen Ort würfelt und alle drei Begriffe für alle Lernenden sichtbar notiert. Zur Unterstützung füllt die Lehrkraft den Titel der Aufgabe *My day as a ...* mit dem jeweiligen Tier aus, welches sie gewürfelt hat. Die Kinder wiederholen dies nun in der Gruppe, bis jedes Kind drei Wörter gewürfelt und für sich notiert hat. Hierbei verwenden die Lernenden die Fremdsprache noch reproduktiv, durch Nachsprechen und Abschreiben. Anschließend beginnt die Brainstorming Phase, in der die Kinder Ideen für ihre Geschichte basierend auf den bereits notierten Wörtern entwickeln. Passend zum Verlauf des kreativen Prozesses, können sie selbst entscheiden, ob sie dies gemeinsam mit anderen oder lieber für sich allein absolvieren möchten. Wichtig ist es hierbei den Lernenden die entsprechenden zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten zu bieten, um den kreativen Prozess bestmöglich an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Die Lernenden können außerdem frei entscheiden, wie sie ihre Ideen sammeln möchten, ob sie dies beispielsweise in schriftlicher Form oder visuell festhalten wollen. Außerdem kann die Lehrkraft den Ideengenerierungsprozess durch zusätzliche Fragen mit entsprechenden Visualisierungen unterstützen. Hierzu bieten sich Fragen wie *When do you wake up? What do you eat for breakfast? Where do you live? What is your hobby? What is your favorite game? Who is your best friend?* oder ähnliches an.

Deborah Kötzsch (CC BY-NC-SA 4.0)



My day as a _____

I am an animal. I am a _____

I am _____ years old.

I live with _____

My best friend is _____

I wake up at _____ o'clock.

Then I _____

I like to eat _____
for breakfast. Yummy!

Every day I _____

I sometimes _____

At _____ o'clock I go to bed.
Good night!



Abbildung 66: Arbeitsblatt "My day as a..."

Schließlich kommen die Kinder in Gruppen zusammen und berichten sich gegenseitig von ihren Ideen. Die Klassenkameraden können an dieser Stelle auf die obigen Fragen zurückgreifen und diese stellen, um die Geschichten noch stärker weiterzuentwickeln. Die fertigen Ideen der Kinder dienen nun als Schreibanlass für einen Tagebucheintrag des jeweiligen Tieres. Dieser kann je nach Lerngruppe semi-kreativ/halboffen oder kreativ/offen formuliert werden. Ersteres lässt sich durch Lückentexte und Satzanfänge lösen, während Lernende bei der zweiten Option selbst produktiv tätig werden und ganze Sätze formulieren. Ein Beispiel eines semi-kreativen Tagebucheintrags ist in Abbildung 66 dargestellt. Als Erweiterung lässt sich das Aufgabenformat nicht nur auf die Unterrichtszeit, sondern ebenfalls auf die Lernzeiten außerhalb des schulischen Settings ausweiten. Gerade für die Ideengenerierung in Einzelarbeit bietet sich eine solche zeitliche Ausdehnung an, um den Lernenden die nötige Zeit zu bieten, kreative Ideen zu entwickeln und sich gegebenenfalls zusätzliche Inspiration zu suchen. An dieser Stelle ist jedoch eine gewisse Flexibilität der Lehrkraft von Nöten, um eine solch freie Arbeitsaufteilung zu ermöglichen.

Anhand dieses Unterrichtsbeispiels zeigt sich, inwiefern alle vier Bereiche der kreativitätsorientierten Unterrichtsprinzipien (siehe Kapitel 6.1) miteinander zusammenhängen und sich in den frühen Englischunterricht integrieren lassen. Sowohl das Basis- als auch fachspezifische Wissen über Kreativität und dessen neurodidaktische Hintergründe dient der Lehrkraft dabei als Grundlage, um den Unterricht entsprechend zu konzipieren, die erforderliche Flexibilität aufzubringen und den Unterricht an die unterschiedlichen Phasen des kreativen Prozesses anzupassen. Basierend auf dem Wissen über Kreativitätsförderung kann die Lehrperson entsprechende Vorkehrungen treffen, wie beispielsweise die zeitliche und räumliche Aufteilung der Lernumgebung neu zu denken, damit die Lernenden ihrem individuellen kreativen Prozess nachgehen können.

Hinsichtlich des Brainstormings ist ein Bewusstsein für Kreativität im Englischunterricht notwendig, um die Komplexität der Produktion von etwas Neuem, Wertvollem und Passendem anzuerkennen und entsprechende Rahmenbedingungen aufzustellen (Maley, 2015). Innerhalb des Beispiels wird die Aufgabe objektgestützt mittels der Würfel und durch die Verknüpfung von bereits bekannten Themen – Tiere, Schule und Freizeit – eingeschränkt. Dies hilft den Lernenden zielgerichtet zu agieren, aber bietet ihnen gleichzeitig genug kreativen Freiraum, um persönliche Einfälle zu entwickeln. Die Würfel bieten darüber hinaus den Vorteil, dass sie die neuartige Kombination von bereits bestehendem Wissen niedrigschwellig anbahnen, indem sie selbst Zusammenstellungen vorgeben, die dann von den Lernenden alleine oder mit anderen in Diskussion weitergedacht werden können.

Zudem ist eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für den Umgang mit Fehlern abermals von Relevanz, da in diesem Aufgabenformat zunehmend offene Aufgabentypen integriert sind, wie zum Beispiel die Ideengenerierung in den unterschiedlichen Phasen des Brainstormings, aber auch in den halb-offenen beziehungsweise offenen Schreibaufgaben zu Ende des Unterrichtsbeispiels. Neben einer Unterscheidung von mutigen und regulären Fehlern ist insbesondere bezüglich der Schreibaufgaben von Relevanz auf die inhaltliche Komponente der Sprachprodukte einzugehen, um keine Angst vor der Verwendung der Fremdsprache aufzubauen und die Leistung der Lernenden – die Ideen auf Englisch zu versprachlichen – zu würdigen. Insofern nämlich die sprachliche Korrektheit zu stark in den Vordergrund rückt, gerät die kommunikative Absicht – sich in die Rolle des Tieres zu versetzen und von seinem Tag zu berichten – zu stark in den Hintergrund, was wiederum den Zweck der Aufgabe und somit die persönliche Verbindung darin reduziert. Der frühe Fremdsprachenunterricht bietet jedoch mit seinen besonderen Gegebenheiten das passende Lernsetting, um eben jene Fehler zuzulassen und die nötige Risikobereitschaft zu trainieren.

Überdies ist das Aufgabenformat durch sein aufsteigendes Anforderungsniveau und seine aktiven und wiederholenden Phasen direkt auf den frühen Fremdsprachenunterricht ausgelegt. In dem Unterrichtsbeispiel nehmen die Kinder eine aktive Rolle ein, die sich vom haptischen Basteln des Würfels über die eigene Ideengenerierung bis zum tatsächlichen Schreiben der Geschichte vollzieht. Dabei werden insbesondere die beiden Kompetenzbereiche Sprechen und Schreiben durch die Diskussion und das Verfassen der Geschichte gefördert, wobei das Hör- und das Leseverstehen durch die Erklärungen der Lehrkraft, die Interaktion mit den Klassenkameraden und das Ablesen der Wörter integriert werden. Mit speziellem Blick auf die Schreibkompetenz wird diese durch ein langsam ansteigendes Anforderungsniveau angebahnt. Während die Lernenden zu Beginn der Aufgabe die Wörter von den Würfeln ablesen und nachsprechen, schreiben sie ihre Würfelergebnisse anschließend ab und reproduzieren das fremdsprachliche Vokabular. Im Anschluss vertiefen sie dieses abermals mündlich, schriftlich oder visuell und verfassen zu Ende hin eigene Sprachprodukte. Je nach Lerngruppe kann dies erneut reproduktiv oder produktiv geschehen. Das fremdsprachliche Wissen wird dadurch dauerhaft innerhalb des Aufgabenformats verwendet, implizit wie explizit erfahren und durch die kreative Auseinandersetzung in vielen unterschiedlichen Phasen gefestigt. Dadurch wird erneut ersichtlich, inwieweit Kreativität keinen zusätzliche Bonus im Englischunterricht darstellt, sondern eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial ermöglicht.

6.2.3 Beispiel 3: *Lockdown Life – What Our Pets Do During Lockdown*

Als abschließendes und drittes Beispiel für einen kreativitätsorientierten Englischunterricht ist ein umfangreicheres Projekt dargestellt, welches dem *task-based-learning*-Ansatz folgt (vgl. Dreßler, 2020; Kolb & Schocker- von Ditfurth, 2021; Müller-Hartmann & Schocker- von Ditfurth, 2011; van den Branden, 2006). Das bedeutet, dass die Lernenden anhand einer konkreten Aufgabenstellung die notwendigen fremdsprachlichen Kompetenzen handlungsorientiert erwerben und kommunikative Ziele verfolgen. Das Beispiel bezieht sich auf ein bereits durchgeführtes Projekt einer fünften Klasse an einer bayerischen Realschule, weshalb die Aufgabenstellung an den Erwartungshorizont einer vierten Klasse der Primarstufe angepasst wurde. Hinzuzufügen sei an dieser Stelle, dass die Lernenden die finalen Schreibprodukte im Rahmen des Projekts digital verfassten. Insbesondere für die mehrfache Überarbeitung stellte sich dies als hilfreich heraus.

Anhand des Beispiels zeigt sich, wie Kreativität in großangelegten Unterrichtseinheiten über mehrere Stunden hinweg zum Tragen kommt, die Motivation der Lernenden aufrecht erhält und zur Förderung der fremdsprachlichen (Schreib-)Kompetenz beiträgt. Ausschlaggebend für dieses Unterrichtsbeispiel ist erneut das Bewusstsein der Lehrkraft für Kreativität im Englischunterricht und

dessen allgemeine und neurowissenschaftlichen Hintergründe, worauf das nachfolgende Aufgabenformat aufbaut.

Basierend auf einer Vorlage von Kolb & Schocker (2021) und ihrem Ansatz zu *task-based learning* im frühen Fremdsprachenunterricht werden die Lernenden zu Beginn des Projekts nach ihren eigenen inhaltlichen Interessen im Rahmen des Aufgabenfelds ein gemeinsames Buch zu verfassen befragt. Dies deckt sich zudem mit den Unterrichtsprinzipien des kreativitätsorientierten Englischunterrichts. Durch das Einbeziehen der Lernenden und ihren persönlichen Interessen kann eine persönliche Verbindung hergestellt und gleichzeitig die Neugier der Kinder geweckt werden. Insbesondere die reale Tätigkeit ein tatsächliches Buch zu produzieren, wirkt sich maßgeblich auf Interesse und Motivation der Lernenden aus. Durch die aktive Beteiligung der Kinder an der Themenfindung nehmen die Lernenden gleich von Beginn des Projekts eine aktive Rolle im Lernprozess ein. Für das gemeinsame Buch wird mittels einer Gruppendiskussion in der Klasse das Thema *Haustiere in der Pandemie* festgelegt. Das Projekt erhält damit einen aktuellen Lebensweltbezug, basiert gleichzeitig auf den kindlichen Interessen und deckt sich mit den Inhalten des Lehrplans. Die Lehrkraft sorgt außerdem für eine zusätzliche persönliche Komponente, in dem das Thema vertieft wird und die Lernenden die Pandemie aus Sicht ihrer Haustiere beschreiben. Dadurch kann einerseits auf den vorherigen Aufgabenformaten (siehe Kapitel 6.2.1 und 6.2.2) aufgebaut werden, da die Lernenden dort bereits in die Rolle von Tieren geschlüpft waren, und andererseits wird die persönliche Verbindung zu den Lerninhalten vertieft. Als Titel für das gemeinsame Buchprojekt wird schließlich *Lockdown Life – What Our Pets Do During Lockdown* festgehalten.

Aufgrund der komplexen und zeitlich andauernden Aufgabenstellung wird das Projekt in kleine Arbeitsschritte unterteilt, die von den Lernenden unterschiedlich schnell durchlaufen werden können und in ansteigenden Anforderungsniveau aufgebaut sind. Dadurch wird der individuelle kreative Arbeitsprozess berücksichtigt und eine Überforderung der Kinder vermieden. Zudem knüpft das Thema an die thematischen Ausrichtungen der vorherigen Aufgabenformate an, wodurch Lernende auf bisheriges Wissen zurückgreifen und neues Wissen in Form von zusammenhängenden Lernen abspeichern können.

Als erste Teilaufgabe erhalten die Lernenden den Auftrag ihr Tier sowie ein Foto davon auszuwählen. Diejenigen Kinder, die kein Haustier besitzen, dürfen in diesem Fall ihr Wunschtier und ein entsprechendes Bild aussuchen. Die Visualisierung der Tiere unterstützt die Lernenden darin, die Rolle des Tieres zu übernehmen und ihre individuelle Verbindung zu den Lerninhalten weiter zu stärken. Zudem ermöglicht die sprachlich-entkoppelte Aufgabenstellung einen sanften Einstieg in das Projekt.

Anschließend bekommen die Kinder einen Steckbrief, in dem das Foto des Tieres aufgeklebt und Informationen über das Tier eingetragen werden. Hierbei handelt es sich um eine halboffene Schreibaufgabe, die den Schreibprozess behutsam anbahnt, während gleichzeitig auf den vorherigen

Aufgabenformaten (siehe Kapitel 6.2.1 und 6.2.2) aufgebaut wird. Insbesondere im Unterrichtsbeispiel *My day as a ...* werden ähnliche Informationen in der Fremdsprache verschriftlicht, wodurch in dieser ersten Phase bereits bestehendes Sprachwissen reproduziert wird. Eine Darstellung eines solchen Steckbriefs ist in Abbildung 67 zu sehen. Der Steckbrief dient als erstes Schreibprodukt und zur Einführung der Tiere im Buch und kann je nach Interessen der Lernenden abgeändert werden.

This is me

Glue
picture
here

Name: _____

Hi, my name is _____

I am a _____

My colors are _____

I am very _____

My favorite food is _____

I like _____ a lot!

My best friends are _____

Deborah Kitzsch (CC BY-NC-SA 4.0)

Abbildung 67: Arbeitsblatt „Steckbrief Buchprojekt“

An die Erstellung des Steckbriefs knüpft eine Ideengenerierungsphase für das Kernschreibprodukt an. Die Aufgabenstellung lautet entsprechend des Buchtitels das Leben während der Pandemie aus Sicht des Haustiers zu beschreiben. Die Aufgabe der Lernenden ist es also zu formulieren, ob und inwiefern sich das Alltagsleben der Haustiere durch die pandemische Lage verändert. Um jedoch die Produktion eines solchen komplexen fremdsprachlichen Sprachprodukts vor zu entlasten, wird an dieser Stelle – ähnlich zum vorherigen Aufgabenformat (siehe Kapitel 6.2.2) – eine Brainstorming Phase integriert. Durch die vorangegangene Übung besitzen die Lernenden bereits Erfahrung mit der Ideengenerierung und können auf bereits erworbene Strategien zurückgreifen. Erneut wird ihnen die Möglichkeit geboten, eigene Ideen für sich oder in Gesprächen mit anderen zu entwickeln sowie sich zeitlich und räumlich aufzuteilen. Die Zeit außerhalb des Unterrichts wird abermals für die Ideengenerierung verwendet. Gleichzeitig werden die Lernenden dafür sensibilisiert, dass kreative Ideen häufig nicht auf

Antrieb entstehen, sondern Zeit brauchen, um sich zu entwickeln. Auch die Entwicklung von neuartigen Kombinationen wird nochmals angesprochen, um die Verwendung von reichhaltigen Input und andersartige Denkstrukturen anzuregen. Als mögliche Unterstützung kann fremdsprachliches Material wie Texte, Comics, Videos oder die Würfel des vorherigen Unterrichtsbeispiels verwendet werden, um weitere Ideen zu generieren.

Im Anschluss an die Ideengenerierungsphase beginnt der rekursive Schreibprozess. Dieser muss mit den Kindern besprochen werden, da er anstrengend und zeitlich intensiv sein kann, was oftmals zu einer Reduktion der Motivation führt. Aufgabe der Lehrkraft ist es das gemeinsame Ziel zu betonen, die Lernenden zu motivieren und die Anstrengungen des Schreibprozesses zu rechtfertigen. Ferner ist es von Bedeutung die Lernenden für Fehler als Lernfortschritte innerhalb dieses Prozesses zu sensibilisieren. Insbesondere hinsichtlich der ersten Fassung des Schreibprodukts sind fremdsprachliche Fehler kein Hindernis, sondern bedeutsam für den eigenen Lernprozess. Statt sich auf Fehler zu konzentrieren, wird der Fokus in dieser Phase des Schreibens auf den Inhalt des Textes und das Ausprobieren der Fremdsprache gelegt. Die Vermischung von Mutter- und Zielsprache ist in der ersten Phase gestattet, um die kommunikative Absicht sowie die Kreativität der Lernenden nicht zu bremsen. Der Textlänge wird hierbei ebenso eine geringere Bedeutung beigemessen. Während ein Mindestmaß von drei bis fünf Sätzen leistungsschwächeren als Zielvorgabe dient, sollten leistungstärkere Kinder, aber nicht in ihrer Produktion eingeschränkt werden.

Anschließend erhalten die Kinder eine erste Rückmeldung durch die Lehrkraft. Um die neuen, wertvollen und passenden Ideen der Lernenden hervorzuheben, ist es in dieser ersten Feedback-Phase wichtig, vordergründig auf den Inhalt und die Verständlichkeit des Sprachprodukts zu achten. Dadurch wird die Kreativität bestmöglich gefördert und nicht gehemmt, aber gleichzeitig gewinnt das Sprachprodukt an fremdsprachlichem Niveau. Zudem ist die Überprüfung auf Verständlichkeit für die nächste Rückmeldephase von Vorteil, da eine weitere Feedbackschleife durch die Klassenkameraden erfolgt. Die Lernenden lesen gegenseitig ihre Geschichten und geben sich untereinander Rückmeldung. Aufgrund der noch elementaren fremdsprachlichen Kompetenz der Lernenden, bezieht sich das Feedback vorrangig auf den Inhalt der Sprachprodukte, was mit Blick auf den Erwartungshorizont des frühen Fremdsprachenunterrichts sinnvoll erscheint. Anschließend überarbeiten die Kinder ihre Schreibprodukte erneut, worauf eine finale Rückmeldung durch die Lehrkraft erfolgt. In dieser letzten Phase kann nun die sprachliche Korrektheit überprüft und konstruktiv kritisiert werden, wobei der Inhalt der Geschichte noch immer im Vordergrund steht.

Nachdem die Lernenden ihre Schreibprodukte basierend auf der finalen Rückmeldung durch die Lehrkraft ein letztes Mal überarbeitet haben, können die Sprachprodukte in Buchform zusammengefasst werden. Denkbar ist an dieser Stelle ein eBook oder eine gedruckte Version. Mit Hilfe von digitalen Umsetzungsmöglichkeiten, wie beispielsweise der Website *Bookcreator*, ist ersteres mit

wenig Aufwand möglich. Von Bedeutung ist, dass die Kinder, aufgrund der vereinbarten Zielsetzung zu Beginn des Projekts und durch die vorangegangene und anstrengende Arbeitsphase während des Projekts, eine entsprechende Wertschätzung ihrer fremdsprachlichen Leistungen erfahren. Diese kann beispielsweise durch eine gemeinsame Lesung, aber auch durch weiterführende Präsentationsformen wie eines Elternabends oder einer Veröffentlichung in einer Lokalzeitung erfolgen.

<p style="text-align: right;">Author: Sarah Meier</p>  <p style="text-align: center;">Bazi</p> <p>Bazi, the horse</p> <p>Hello I am a horse. I live with other horses. Sarah's dog is nice. His name is Cery. The chickens live with me outside. I am thirty-two years old. Johanna, the mum of Sarah, says I am very old! I'm brown and I have blonde hair.</p> <div style="border: 2px solid blue; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>Bazi's life in the lockdown:</p> <p>The lockdown is not cool because I can't fly to the unicorn land.</p> <p>Normally, I fly to the unicorn land when Sarah is in the school.</p> <p>Now Sarah is at home.</p> <p>I hope the lockdown is over soon.</p> </div> <p style="text-align: right;">4</p>	<p style="text-align: right;">Author: Franziska Schneider</p>  <p style="text-align: center;">Hasi</p> <p>Hasi, the rabbit</p> <p>Hi my name is Hasi. I am two years old. I am brown. I have one brother and two sisters. I am a German Giant (rabbit). I love Franziska. She is my owner. I am a girl. I am so funny. There are many rabbits in the neighbourhood.</p> <div style="border: 2px solid blue; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>Hasi's life in the lockdown:</p> <p>Franziska is at home every day and has online school. I help her at school and I learn to write and to calculate.</p> <p>Then I write a letter to all the rabbits in the neighbourhood. I will open a school for every rabbit. So every rabbit goes to a shop to buy school things.</p> <p>Then they need a computer for my school. The rabbits now have online-school, too.</p> <p>Now the owners have to help the rabbits with online school. The rabbits are very good at the school and I and my brother & sisters are the teachers.</p> <p>Now the rabbits go to school, too.</p> </div> <p style="text-align: right;">14</p>
--	--

Abbildung 68: Beispielhafte Schreibprodukte des Buchprojekts

Anhand dieses ausführlichen Unterrichtsbeispiels zeigt sich, inwiefern Kreativität in Form von projektbasierten Aufgabenformaten dazu beitragen kann, dass sich Lernende über eine längere Zeit hinweg mit fremdsprachlichen Inhalten auseinandersetzen und durch die darin integrierte Kreativität selbst neue, wertvolle und passende Sprachprodukte erschaffen wollen. Aufgrund der starken persönlichen Verknüpfung und durch das beständige Einbeziehen der Lernenden in den Lernprozess ist selbst die hohe kognitive Anforderung durch die fremdsprachliche Produktion möglich und zudem direkt an die Unterrichtsziele angepasst, was gleichzeitig die drei Kernkriterien der Kreativität (siehe Kapitel 5.1.1 und 5.1.2) widerspiegelt. Durch die offenen Aufgabenstellungen und die Auswahlmöglichkeiten besitzen die Kinder den nötigen kreativen Freiraum und erfahren den künstlichen Raum des Unterrichts als Chance experimentell mit der Fremdsprache umzugehen. Überdies sind solche Aufgaben-

formate höchst individuell in ihrer Umsetzung wodurch die Aufgabenstellungen je nach Leistungsniveau verschiedene Formen der Sprachproduktion zulassen und somit alle Lernenden fördern, was gerade für den heterogenen frühen Fremdsprachenunterricht von Vorteil ist. Um dies zu verdeutlichen, sind hierfür in Abbildung 68 zwei beispielhafte Sprachprodukte des bereits durchgeführten Projekts zu sehen. Die Namen der Schülerinnen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen abgeändert. Daran wird nicht nur die individuelle Förderung der Lernenden offenbar, sondern ebenfalls die fremdsprachlichen Fähigkeiten, die durch die notwendige Risikobereitschaft im Umgang mit der Fremdsprache möglich sind. Es wird offenkundig, inwiefern Kreativität das Potential besitzt die fremdsprachlichen Fertigkeiten zu fördern.

Zusammenfassend zeigt sich anhand aller drei Unterrichtsbeispiele, dass Kreativität in bestehenden Aufgabenformaten des frühen Englischunterrichts bereits enthalten ist, durch Adaption und Berücksichtigung der kreativitätsorientierten Unterrichtsprinzipien ohne zusätzlichen Zeitaufwand umgesetzt werden kann und sich insbesondere für die langfristige und ganzheitliche Beschäftigung mit der Fremdsprache auszahlt. Ausgangspunkt für eine solche Umsetzung scheint jedoch in allen drei Fällen die Sensibilisierung der Lehrkraft zu sein, die auf die Unterrichtskonzeption, den Umgang mit Fehlern und den Aufbau sowie die Struktur der Lernumgebung Einfluss nehmen kann.

6.3 Evaluation

Im Rahmen des Entwurfs eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts wird abschließend speziell auf den Bereich der Evaluation Bezug genommen und dargestellt, inwiefern dies in der Unterrichtspraxis mit Hilfe des entwickelten Evaluationstools effektiv erfolgen kann. Hierzu lohnt es sich in Kürze auf die Herausforderungen einzugehen, die mit einer Evaluation von kreativen Schreibprodukten im frühen Fremdsprachenunterricht einhergehen, bevor Lösungsansätze und konkrete Anwendungsbeispiele skizziert werden.

6.3.1 Herausforderungen der Evaluation in der Unterrichtspraxis

Neben dem grundlegenden Aspekt, dass kaum Evaluationsmöglichkeiten und insbesondere -kriterien für kreative Schreibprodukte im Englischunterricht bestehen, liegt eine der größten Schwierigkeiten darin, dass kreativitätsorientierter Englischunterricht einen starken Fokus auf die Produktion von neuartigen, wertvollen und passenden Sprachprodukten legt. Im Unterrichtskontext wird eine solche Produktion vorwiegend durch offene Aufgabenformate umgesetzt, wie anhand der vorherigen Unterrichtsbeispiele verdeutlicht wurde. Allerdings lassen offene Aufgabenformate wiederum verschiedene Lösungsansätze zu, wodurch sich ihre Antwortmöglichkeiten nur selten in richtig oder falsch einordnen lassen. Verstärkt wird dieses Phänomen durch das kommunikative Setting des fremd-

sprachlichen Unterrichts und durch den höchst individuellen Lernprozess, der im schulischen Kontext unumgänglich ist. Für die zugehörige Evaluation ist dies dahingehend problematisch, als dass sich die Vergleichbarkeit und Objektivität der Evaluationsergebnisse durch die große Variation an möglichen Lösungen verringert. Während sich die Evaluation geschlossener oder halb-offener Aufgabenformate, beispielsweise in Form von Ankreuzaufgaben oder Lückentexten vergleichsweise einfach gestaltet, besteht bei offenen Aufgabenformaten eine größere Bandbreite an potentiellen Ergebnissen, die sich stark voneinander unterscheiden können und die Vergleichbarkeit der Sprachprodukte – vor allem hinsichtlich ihrer Kreativität – erschwert. Gleichzeitig erscheint für die Unterrichtspraxis vor allem ein Evaluationstool als hilfreich, das möglichst universell eingesetzt werden kann, aber auch möglichst präzise und individuelle Ergebnisse zu den Leistungen der Lernenden bietet. Ein solches Evaluationsformat erscheint in der Praxis aufgrund der vielfältigen Unterrichtsszenarien nur schwer umsetzbar.

Eine zusätzliche Herausforderung ergibt sich aufgrund des zeitlichen Aufwands einer solchen Evaluation. Wie zuvor in Kapitel 2.3.1 beschrieben, ist für die Integration eines Evaluationsformats im Unterrichtalltag dessen Praktikabilität entscheidend. Insofern die Verwendung des Evaluationstools zeitlich angemessen umzusetzen ist, kann dieses von der Lehrkraft eingesetzt werden. Im Kontrast zeigt sich anhand der Erkenntnisse der Kreativitätsforschung (siehe Kapitel 2.3.3.3), dass bestehende Evaluationsformate für Kreativität häufig keine Anwendung in der Praxis finden, da sie zu komplex und zeitaufwendig konzipiert sind. Ein Evaluationstool für den Englischunterricht muss also nicht nur effektiv bezüglich der Diagnose von kreativen Schreibprodukten sein, sondern gleichzeitig bezüglich der Anwendungsdauer und Benutzerfreundlichkeit.

Abschließend zeigt sich eine letzte Herausforderung anhand des vielseitigen Charakters von Kreativität. Wie in Kapitel 2.1.1.3 erläutert, gibt es verschiedene Bereiche von Kreativität: Person, Produkt, Prozess und Umfeld. Diese wirken sich allesamt auf kreative Leistungen aus. Im Rahmen der schulischen Evaluation besitzt die Lehrkraft aber nur einen eingeschränkten Blick auf die Kreativität der Lernenden, da sie häufig nur das kreative Produkt evaluiert. Zwar lassen sich einige Aspekte der kreativen Person oder des kreativen Umfelds berücksichtigen, aber der kreative Prozess, bleibt insofern die Evaluation nicht dementsprechend gestaltet wird, der Lehrkraft unzugänglich. Ein Evaluationsformat für den kreativitätsorientierten Englischunterricht sollte Kreativität aber im besten Falle ganzheitlich untersuchen, was allerdings die Komplexität und den Umfang der Evaluationsformate erneut erhöht.

6.3.2 Lösungsansätze für den frühen Fremdsprachenunterricht

Als potentiellen Lösungsansatz für die Evaluation von kreativen Schreibprodukten in der Unterrichtspraxis bietet sich das digitale Evaluationstool der vorliegenden Arbeit an. Gleichzeitig lassen sich dem

Evaluationstool weitere Handlungsempfehlungen hinzufügen, wodurch ein umfassender Lösungsansatz entsteht, der den zuvor erwähnten Herausforderungen entgegengesetzt werden kann. Nachfolgend wird zuerst das Potential des eigens entwickelten Evaluationsformats beschrieben und im Anschluss durch die zusätzlichen Handlungsempfehlungen ergänzt.

Vorab muss erneut angemerkt werden, dass sich die Entwicklung von Evaluationsformaten für diesen speziellen Bereich in einem explorativen Stadium befindet. Wie zuvor mehrfach erläutert, existieren kaum Evaluationsmöglichkeiten für das individuelle Feld der kreativen Schreibkompetenz im Englischunterricht. Durch Berücksichtigung der bestehenden Evaluationsformate für entweder Schreibprodukte oder Kreativität und durch den Einbezug weiterer Bezugswissenschaften bietet das entwickelte Evaluationstool einen unterrichtspraktischen Vorschlag, aber zeigt aufgrund der zugehörigen Forschungsergebnisse gleichermaßen Entwicklungspotential auf.

Der größte Nutzen des entwickelten Evaluationstools liegt darin, dass die Vergleichbarkeit der kreativen Schreibprodukte und somit die zugehörige Objektivität der Evaluation erhöht werden kann. Dies erfolgt durch den Einsatz eines vorab festgelegten Kriterienkatalogs. Von Bedeutung ist, dass der Kriterienkatalog den theoretischen Forschungsstand und bestehende Evaluationsformate einbezieht und Kreativität entsprechend der Definition von Kreativität im Englischunterricht operationalisiert (siehe Kapitel 5.2). Mit Hilfe dieser Synthese aus Theorie und Praxis und mittels der mehrfachen Überarbeitung der Evaluationsmatrix (siehe Kapitel 3.3.2 bis 3.3.4) vereint das Tool bisherige Erkenntnisse zur Evaluation von fremdsprachlichen Schreibprodukten und Kreativität und ist explizit auf das fachspezifische Verständnis von Kreativität im Primarbereich sowie dessen Kernkriterien – NEU, WERTVOLL und PASSEND – ausgerichtet (siehe Kapitel 3.3.2 und 5.3). Insbesondere für die offenen und individuellen Aufgabenformate des kreativitätsorientierten Englischunterrichts ist dies relevant, da somit die natürliche Subjektivität solcher Formate bestmöglich reduziert und die Objektivität der Evaluation entsprechend erhöht wird. Dessen ungeachtet wird die bestehende Subjektivität aber nicht ignoriert, sondern als Bestandteil der Evaluation aufgenommen. Wie im Rahmen des vierten Hauptbefunds der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 5.2.2) beschrieben, ist eine vollständige Erfüllung der Objektivität im Rahmen des schulischen Kontexts und durch die subjektive Natur von Kreativität nicht gänzlich erreichbar, aber auch nicht zwingend erforderlich. Im Kontrast muss jedoch ein gewisses Maß an Objektivität erfüllt sein, um eine ernsthafte Evaluation von Kreativität innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu ermöglichen. Andernfalls steht Kreativität weiterhin in Konkurrenz zu anderweitigen, messbareren Fähigkeiten des Englischunterrichts (Cachia et al., 2010; Haager, 2019) und bleibt, wie zuvor erwähnt, im Schatten der didaktischen Praxis.

Darüber hinaus ermöglicht die digitale Umsetzung des Tools eine praxisfreundliche Anwendung, da die Lehrkraft zwar die Evaluation vornimmt, aber die Auswertung automatisiert erfolgt. Der Einsatz der Technik optimiert somit die Anwendung und unterstützt die Lehrperson in ihrem

Evaluationsprozess, indem sie ihr die zeitlich aufwendige Arbeitsphase der Auswertung abnimmt. Wie anhand der Ergebnisse der Usability- sowie der ausführlichen Evaluationsstudie (siehe Kapitel 4.4.1 und 4.4.2) gezeigt werden konnte, stellte sich das Evaluationstool für die Unterrichtspraxis als praktikabel heraus. Speziell die notwendige Arbeitszeit, aber auch die Benutzerfreundlichkeit der Anwendung fielen dabei positiv auf.

Ferner vermittelt das Evaluationstool ein tiefergehendes Verständnis von Kreativität und fördert durch seine Anwendung eine Sensibilisierung der Lehrkräfte. Dies geht auf die Entwicklung des Evaluationsformats zurück, da es direkt auf der fach- und bereichsspezifischen Definition von Kreativität fußt und das Ergebnis der Evaluation mittels der Kernkriterien wiedergibt. Durch Einbezug der spezifischen Merkmale von Kreativität, aber auch die des Englischunterrichts, unterstützt das Evaluationstool die Lehrkräfte nicht nur in der Diagnose der kreativen Leistungen, sondern ebenso in der Weiterentwicklung ihres persönlichen Verständnisses von Kreativität, da dauerhaft mit den Kriterien von Kreativität und deren Operationalisierung gearbeitet wird.

Wie zuvor erwähnt, lässt sich die Anwendung des Evaluationstools durch weitere konkrete Handlungsempfehlungen ergänzen, um den genannten Herausforderungen der Unterrichtspraxis gerecht zu werden. Als Vorbedingung für diese Handlungsempfehlungen gilt allerdings erneut eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für Kreativität im Fremdsprachenunterricht. Anhand der vielschichtigen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit und basierend auf den zuvor erläuterten Unterrichtsprinzipien eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts, ist auch an dieser Stelle offenkundig geworden, dass Lehrkräfte ein wissenschaftlich fundiertes und gleichzeitig fachspezifisches Bewusstsein von Kreativität benötigen, um Kreativität zu verstehen und zu erkennen und um eine konstruktive Evaluation mittels des eigens entwickelten Evaluationstools durchführen zu können.

Aufbauend auf der Sensibilisierung der Lehrkräfte ist als erste Handlungsempfehlung der Aspekt der Transparenz zu nennen. Während dieser Aspekt grundsätzlich für die Evaluation von Leistungen im Lehr- und Lernkontext bedeutsam ist (siehe Kapitel 2.3.1), gilt dies insbesondere für die Evaluation kreativer Schreibprodukte. Aufgrund des oft mystischen und subjektiven Eindrucks von Kreativität (siehe Kapitel 2.1.1) ist es umso wichtiger, den Lernenden die Evaluationskriterien offen zu legen. Im bestmöglichen Falle werden die Kinder sogar an der Entwicklung dieser Kriterien beteiligt. Dies lässt sich in der Unterrichtspraxis umsetzen, da die Inhalte und Aufgabenformate des Englischunterrichts sich häufig unterscheiden und die Evaluationsformate daher oftmals angepasst und abgewandelt werden müssen. An diesem Entwicklungsprozess können die Lernenden sinnvoll beteiligt werden. Hierzu ist es allerdings notwendig, dass nicht nur die Lehrkraft ein fundiertes Bewusstsein über Kreativität besitzt, sondern auch die Lernenden für die Bestandteile und unterschiedlichen Niveaustufen von Kreativität im Englischunterricht sensibilisiert werden. Ohne ein spezifisches Verständnis von Kreativität lassen sich zugehörige Evaluationskriterien nur bedingt formu-

lieren. Nichtsdestotrotz führt eine solche Beteiligung der Lernenden und eine gemeinsame Diskussion zur Anwendung des Evaluationsformats zu einem tiefergehenden Verständnis von Kreativität auf Seite der Lehrkraft wie der Kinder.

Daran anschließend kann die Evaluation selbst auf zwei Arten erfolgen: durch eine Fremd- und durch eine Selbstevaluation. Hierbei sei anzumerken, dass die Fremdevaluation sowohl durch die Lehrkraft als auch durch andere Lernende erfolgen kann, was ebenfalls Peer-Evaluation genannt wird. Insbesondere die Selbstevaluation beteiligt die Lernenden aber nicht nur an der Entwicklung der Evaluationskriterien, sondern gleichermaßen an der Durchführung. Dies hilft nicht nur ihr Verständnis von Kreativität zu vertiefen, sondern nimmt sie zudem als aktive Beteiligte des Unterrichts wahr. Aber auch im Sinne der Kreativitätsförderung erscheint eine Balance aus Fremd- und Selbstevaluation förderlich. Dies hängt mit der Komplexität von Kreativität zusammen. Wie zuvor beschrieben, beeinflussen sich die unterschiedlichen Bereiche von Kreativität – Person, Produkt, Prozess und Umfeld – und stehen in Abhängigkeit voneinander. Durch ihren Blick als außenstehende Person evaluieren Lehrkräfte oftmals nur das kreative Produkt (siehe Kapitel 2.1.1.3) und können das für sie sichtbare kreative Umfeld und die kreative Person lediglich mit in die Evaluation einfließen lassen. Im Kontrast bleiben ihnen aber weitere Teile des kreativen Umfelds, wie zum Beispiel die häusliche Lernumgebung, sowie Einblicke in den kreativen Prozess und die kreative Person verborgen. Hierbei kann die eigene Wahrnehmung der Lernenden helfen, denn die persönliche Sicht der Kinder ermöglicht weiterführende Erkenntnisse wie zum Beispiel ihre gedankliche Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung, die verschiedenen Phasen der Ideengenerierung, Erklärungsansätze für potentielle Fehler sowie den entsprechenden Wissenszuwachs, der daraus hervorgegangen ist. Durch die Synthese beider Sichtweisen profitiert die Evaluation und ermöglicht ein holistischeres Bild auf die kreative Leistung.

In Form eines Evaluationsgesprächs lassen sich die beiden Evaluationsformate in der Unterrichtspraxis vereinen. Lehrkraft und Lernende haben dadurch die Möglichkeit ihre individuellen Wahrnehmungen zu kommunizieren und in Einklang zu bringen. Positiv ist anzumerken, dass die Kinder dadurch erneut aktiv an ihrem eigenen Lernprozess beteiligt werden und die Evaluation ihrer Leistungen schätzen und ernsthaft davon profitieren. Ihnen wird nicht nur eine Rückmeldung zu ihren Leistungen mitgeteilt, sondern sie sind selbst an der Erstellung dieser Reflexion beteiligt (vgl. Arras & Kecker, 2016; Macht, 2011; Thaler, 2012). Gleichzeitig erhält die Lehrkraft, wie bereits erwähnt, Einblicke in weitere Bereiche des kreativen Handelns. Gerade in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen und die kreative Auseinandersetzung mit der Fremdsprache ist dies von hoher Bedeutung. Wie bereits anhand der untersuchten Sprachprodukte verdeutlicht werden konnte (siehe Kapitel 4.4.2.2 oder 5.2.3), kann es aufgrund des geringen fremdsprachlichen Vorwissens und der hohen Experimentierfreudigkeit durchaus zu Verständlichkeitsproblemen, zum Beispiel durch stark ab-

weichende Orthographie kommen. Dies zeigt sich am Sprachprodukt **I like two it baket biens*. Ohne ein Evaluationsgespräch zwischen Lehrkraft und Lernenden könnte es hierbei zu einem Übersehen kreativer und selbstständiger Sprachproduktion kommen, da das Kind durchaus einen inhaltlich wie grammatikalisch korrekten Satz produziert hat, dessen Verständlichkeit jedoch unter der fehlerhaften Rechtschreibung leidet. Die Fehler stellen somit kein gänzlich Versagen des Kindes dar, sondern vielmehr ein Beispiel von *kreativen* und *intelligenten* Fehlern (vgl. Böttger & Müller, 2020; Teichmann, 2011), da noch unbekannter Wortschatz in der Fremdsprache durch Ausprobieren verschriftlicht wurde (siehe Kapitel 2.3.3.1). Durch den Austausch zwischen Lehrkraft und Lernenden lassen sich solche Missverständnisse vermeiden. Zudem verstärkt eine solche Evaluationsform schließlich den kreativen, wie fremdsprachlichen Lernprozess, indem Lernenden ihre Fehler nicht nur präsentiert werden, sondern sie diese selbst erkennen, sie konstruktiv weiterdenken und weiterhin selbstständig fremdsprachlich agieren.

Anhand der dargestellten Lösungsansätze wird klar, dass die Evaluation von kreativen Schreibprodukten im frühen Fremdsprachenunterricht durchaus komplex erscheint, nicht leichtfertig zu lösen ist und durchaus Zeit in Anspruch nimmt, es aber dennoch Möglichkeiten gibt kreative Sprachprodukte vergleichbar und praktikabel zu evaluieren. Eine Übersicht der Lösungsvorschläge basierend auf der entwickelten Evaluationsmatrix und ergänzt durch die Handlungsempfehlungen befindet sich in Abbildung 69. Zusätzlich wird im nachfolgenden Kapitel eine konkrete Implementierung der Evaluation für die Unterrichtspraxis skizziert.



Abbildung 69: Lösungsansätze für die Evaluation von Kreativität

6.3.3 Anwendungsbeispiel der Evaluationsmatrix

Im Anschluss an die Darstellung des Potentials der eigens entwickelten Evaluationsmatrix erfolgt nun eine Erläuterung zur Implementierung in einem konkreten Unterrichtsszenario in Kombination mit den zugehörigen Handlungsempfehlungen. Grundsätzlich lässt sich die digitale Anwendung vor allem dann einsetzen, wenn Lernende kreative Schreibprodukte verfassen, die über einzelne Wörter oder *chunks* hinausgehen und in Kreativität im Fokus der Aufgabenstellung steht. Zur besseren Verdeutlichung wird das obige Unterrichtsbeispiel eines Buchprojekts herangezogen. Die darin enthaltene Aufgabenstellung bezog sich deutlich auf das kreative Schreiben und ließ die Kinder zu Beginn halboffene und im Anschluss offene Aufgabenformate bearbeiten und sowohl semi-kreative als auch kreative Schreibprodukte verfassen.

Im Allgemeinen dient das Evaluationstool der Lehrkraft als ergänzendes Mittel, um die Kreativität der Schreibprodukte möglichst objektiv zu erfassen und den Lernenden Rückmeldung dazu zu geben. Gerade bei solchen kreativen Schreibaufgaben ist es häufig der Fall, dass sprachliche Korrektheit oder die Kohärenz des Inhalts größtenteils objektiv verglichen werden können, doch wie in Kapitel 2 mehrfach erläutert, besteht eine solche Vergleichbarkeit für die Kreativität in fremdsprachlichen Schreibprodukten nur selten. Insofern aber Lehrkräfte für Kreativität im Englischunterricht sensibilisiert sind, deren Definition kennen und anwenden können, kann das Evaluationstool dazu beitragen, die Kreativität für die Lehrkraft selbst als auch für die Lernenden greifbar zu machen.

Für die Lehrkraft besteht ein Vorteil darin, dass sie sich bei der Evaluation keine weiteren Gedanken um Vollständigkeit machen muss, da der Kriterienkatalog zur Evaluation bereits existiert und die Evaluationsmatrix auf bestehender Theorie sowie praxisnaher Erkenntnisse entwickelt und überprüft wurde. Die digitale Anwendung bezieht sich dabei auf Inhalt wie auf Sprache und bietet der Lehrkraft eine Auswahl an potentiellen Evaluationsindikatoren für fremdsprachliche Schreibprodukte, die je nach Angemessenheit für die Evaluation verwendet oder ignoriert werden können. Schlussendlich erhält die Lehrkraft zudem ein vergleichbares Ergebnis der kreativen Sprachleistung sowie zusätzlich eine Differenzierung in die drei Kernkriterien *NEU*, *WERTVOLL* und *PASSEND*. Diese Informationen kann die Lehrkraft schließlich für ihre übergreifende Evaluation nutzen und an die Lernenden zurückmelden.

Bezogen auf das konkrete Unterrichtsbeispiel lässt sich die Evaluationsmatrix somit an verschiedenen Stellen des Schreibprozesses einsetzen. Beispielsweise bietet es sich an, bereits im Anschluss an die erste Ideengenerierungsphase eine Rückmeldung zur Kreativität der Sprachprodukte zu geben. Hierzu schreiben die Lernenden ihre Ideen für die Geschichte in ein bis zwei Sätzen nieder. Mit Hilfe des Evaluationstools kann die Lehrkraft den Kindern anschließend zurückmelden, inwiefern sie an ihren Ideen weiterarbeiten können. Schreibt ein Kind beispielsweise *I am a dog. I eat a lot of food in the lockdown*, kann die Lehrkraft zurückmelden, dass es sich zwar, um ein sehr passendes und nütz-

liches Sprachprodukt handelt, aber nicht um eine neuartige Idee. Hierbei lohnt es sich das Kind zu animieren, mehr Fantasie aufzubringen, mit verschiedenen Ideen zu experimentieren oder sich zu trauen gewohnte Denkmuster zu verlassen. Schreibt ein Kind aber *I am an astronaut. I learn to fly to space in the lockdown*, überrascht die Idee zwar inhaltlich, aber die Lehrkraft kann mittels der Evaluation zurückmelden, dass das Kind die Aufgabenstellung stärker berücksichtigen soll, da es sich nicht wie gefordert in die Rolle eines Tieres versetzt hatte. Gleiches gilt selbstverständlich für sprachliche Auffälligkeiten. Ist ein Sprachprodukt beispielsweise unverständlich, kann die Lehrkraft zurückmelden, dass es den Kriterien PASSEND und WERTVOLL – im Sinne von *nützlich* – nicht gerecht wird und daran weitergearbeitet werden muss. An dieser Stelle ist erneut auf die Relevanz eines Evaluationsgesprächs zu verweisen. Gerade bei unverständlichen Sprachprodukten lohnt es sich im Kontext des frühen Fremdsprachenunterrichts in einen Austausch mit den Lernenden zu treten, um Missverständnisse zu vermeiden, die beispielsweise aufgrund zu hoher Experimentierfreudigkeit mit der Fremdsprache entstehen. Dadurch kann das Sprachprodukt letztlich stark von der Sprachnorm abweichen und für die Lehrkraft als unverständlich wirken. Im Gespräch mit den Lernenden lassen sich solche Missverständnisse auflösen, indem die Kinder ihre Sprachprodukte vorlesen oder näher erläutern.

Zusätzlich lässt sich das Evaluationsformat in späteren Phasen des Schreibprozesses verwenden, zum Beispiel sobald die Lernenden beginnen ihre Texte für das gemeinsame Buchprojekt zu verfassen. Wichtig erscheint dabei, wie zuvor erwähnt, zu Beginn des Schreibprozesses verstärkt auf den Inhalt zu achten, insofern die Verständlichkeit der Sprachprodukte gegeben ist. Während die Ideen noch entstehen und sich die Lernenden in der Experimentierphase befinden, lässt sich andernfalls die Kreativität einbremsen. Mit steigendem Fortschritt innerhalb des Schreibprozesses kann zunehmend die sprachliche Korrektheit in den Vordergrund der Evaluation treten. Das Evaluationstool berücksichtigt dabei zu jeder Phase alle genannten Aspekte. Die Lehrkraft kann anschließend selbst entscheiden, welche Art von Rückmeldung in dieser Phase für die Lernenden als zielführend erscheint.

Anhand des Anwendungsbeispiels zeigt sich jedoch auch, dass diese Arbeitsweise zeitaufwendig und anstrengend für Lernende wie Lehrende sein kann. Aus Sicht der Lernenden stellt das kreative Entwickeln einer Idee und die Versprachlichung auf Englisch sowie die dauerhafte Überarbeitung der Schreibprodukte einen äußerst anstrengenden Prozess dar. Die Motivation, welche mit kreativen Tätigkeiten oft verbunden ist, kann diese Anstrengung zwar ausgleichen, sollte aber von der Lehrkraft dauerhaft unterstützt werden, beispielsweise durch Lob oder Wertschätzung. Aus Sicht der Lehrenden ist insbesondere die Evaluation äußerst zeitaufwendig und anstrengend. Allerdings konnten die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass der Zeitaufwand mit stetiger Übung abnimmt und die automatisierte Auswertung hilft den Prozess zu beschleunigen. Darüber hinaus kann sich die Begeisterung und Freude der Lernenden, die während solcher Aufgabenformate häufig

entsteht, positiv auf die Motivation der Lehrkraft auswirken und den Arbeitsaufwand zwar nicht reduzieren, aber ausgleichen.

Ferner profitieren die Schreibprodukte durch die beständige Evaluation von Beginn der Ideengenerierung bis zur Fertigstellung des finalen Produkts dauerhaft von der Rückmeldung der Lehrkraft bezüglich ihrer Kreativität und ihres fremdsprachlichen Niveaus, da das Evaluationstool nicht nur kreative, sondern auch fremdsprachliche Aspekte berücksichtigt. Zudem erfahren die Lernenden, dass Kreativität innerhalb dieses Projekts nicht nur ein Bonus ist, welcher zwar Freude bringt, aber nicht ernst genommen wird. Im Gegenteil fließt Kreativität beständig in die Evaluation mit ein, wodurch die Kinder ernsthaft dazu animiert werden, ihre Kreativität einzubringen und weiterzuentwickeln. Durch die Verbindung von Kreativität und Sprachproduktion werden sie gleichzeitig dazu angeregt selbstständig in der Fremdsprache zu agieren. Eine dauerhafte Integration der Evaluation von Kreativität ist demnach entscheidend, um diese gewichtige Rolle der Kreativität zu verstärken. Zudem muss die Evaluation möglichst transparent erfolgen. Das bedeutet, dass den Lernenden bewusst gemacht wird, woraus sich Kreativität zusammensetzt, damit sie es selbst in ihren Arbeitsprozessen berücksichtigen können. Eine Ergänzung der Fremdevaluation durch eine Selbstevaluation erscheint hierbei erneut als förderlich.

Zusammenfassend scheint von höchster Bedeutung zu sein, die Evaluation von Kreativität im frühen Fremdsprachenunterricht schlichtweg ernst zu nehmen. Dadurch, dass Kreativität zahlreiche Überschneidungen mit dem Fremdsprachenlernen besitzt und insbesondere Parallelen mit der selbstständigen Sprachproduktion (siehe Kapitel 2.1.3.3) aufweist, nimmt Kreativität zwar die höchste Stufe des fremdsprachlichen Lernprozesses ein, aber ist gleichzeitig mit einer äußerst hohen kognitiven Anstrengung verbunden. Insofern Kreativität deshalb – von Lehrenden wie Lernenden – nicht erkannt oder evaluiert werden kann, lässt sich das Potential von Kreativität für den fremdsprachlichen Lernprozess nur bedingt ausschöpfen. Dies ist durch zwei Perspektiven bedingt: (1.) Für die Lernenden ist kreatives Handeln nur dann attraktiv, wenn die zugehörige Anstrengung durch angemessene Rückmeldung und Wertschätzung ausgeglichen wird. (2.) Für die Lehrkräfte wirkt Kreativität ohne vergleichbare Ergebnisse unsachlich und subjektiv und führt deshalb zu keiner ernsthaften schulischen Leistung, wodurch es an Relevanz im Vergleich zu anderen Kompetenzen verliert. Eine Integration von angemessenen Evaluationsformen erscheint dadurch im Englischunterricht unabdingbar, wenn das Potential der Kreativität für das Fremdsprachenlernen genutzt werden und Kreativität nicht weiter im ‚Schattenbereich‘ der Englischdidaktik fortbestehen soll. Das Evaluationstool der vorliegenden Arbeit in Kombination mit den angeführten Handlungsempfehlungen bildet hierfür einen ersten Lösungsansatz.

7. Zusammenfassung der Arbeit

Abschließend lassen sich alle vorherigen Aspekte der Arbeit zusammentragen, um die Forschungsperspektive auf kreative Schreibprodukte im frühen Fremdsprachenunterricht zu ergänzen und der Hauptforschungsfrage *Wie kann Kreativität bei englischsprachigen Schreibkompetenzen in der Primarstufe evaluiert werden?* nachzugehen. Wie in Abbildung 70 zu sehen, dient dies vordergründig dem Zweck, die Erkenntnisse des aktuellen Forschungsdiskurses weiterzuentwickeln und gleichzeitig Handlungsempfehlungen für die Praxis anzubieten, wodurch der aktuellen Vision von Legutke und Schlüter (2022) für das Fachgebiet der Englischdidaktik gefolgt wird. Hierzu bot sich ein Projekt nach den Ansprüchen des *Design-Based-Research-Ansatzes* an (siehe Kapitel 3). Dadurch konnte das explorative Forschungsfeld behandelt und die Erkenntnisse der Wissenschaft sowie der Praxis dauerhaft einbezogen werden. Die Zusammenfassung der Ergebnisse rundet die Arbeit ab und führt zu einem vorläufigen Ende hin, welches auf künftige Forschungsfelder ausgerichtet ist und in Kapitel 8 näher ausgeführt wird.

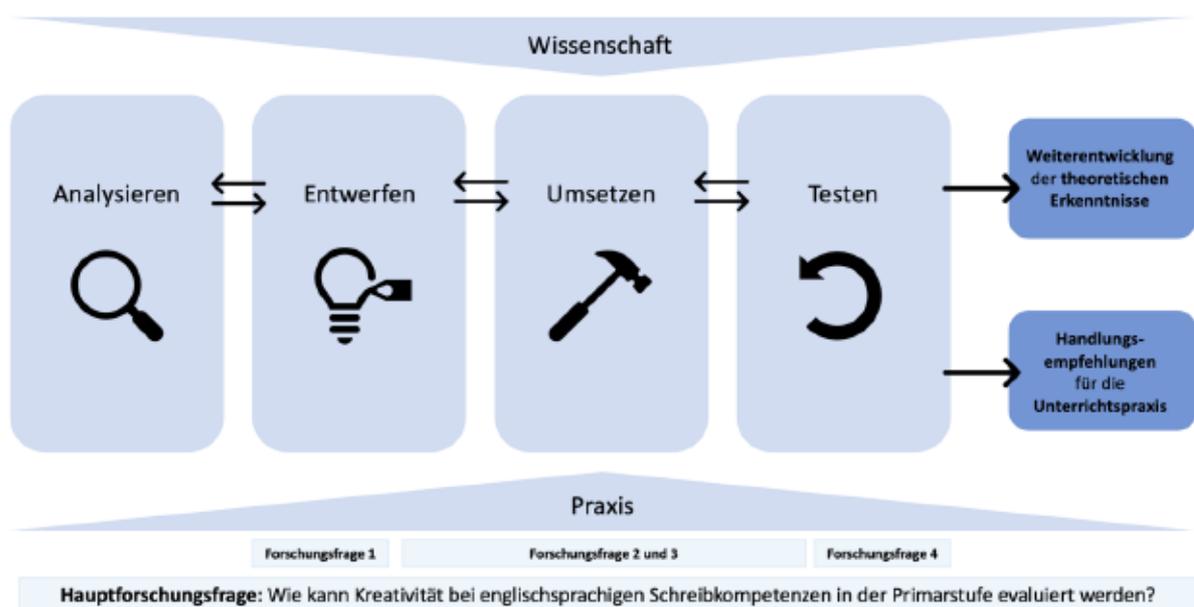


Abbildung 70: Reduzierter Überblick über den gesamten Forschungsprozess

Als Startpunkt zeichnete sich zu Beginn der Arbeit ein ambivalentes Verständnis von Kreativität im Englischunterricht ab. Während Kreativität in der Bildungslandschaft einerseits ein grundlegend positives Verständnis besitzt und von vielen als förderlich für den Lernprozess betrachtet wird (siehe Kapitel 1.1), fehlt andererseits noch immer Einigkeit rund um eine präzise und anerkannte Definition des Begriffs im Fachgebiet der Englischdidaktik (siehe Kapitel 2.1.2). Dies zeigt sich vordergründig an der starken Verankerung des Begriffs ohne ausreichende Kontextualisierung in den zugehörigen Curricula sowie an der geringen Zahl an Definitionsversuchen in der Fachliteratur (siehe Kapitel 2.1.2). Dieses Spannungsfeld verstärkt sich umso mehr, wenn sowohl die vielen Anwendungsbereiche von

Kreativität im Englischunterricht (siehe Kapitel 2.1.2) als auch die Verbindungen zwischen Kreativität und Fremdsprachenlernen betrachtet werden (siehe Kapitel 2.1.3). Die vorliegende Arbeit konnte im direkten Vergleich aufzeigen, dass beide Bereiche – Kreativität und Englischlernen – (1.) auf einer kognitiven und emotionalen Beteiligung der Lernenden basieren und Kreativität diese sogar selbst fördert, (2.) beide Bereiche eine gewisse Risikobereitschaft erfordern sowie mit der Tätigkeit des Experimentierens verbunden sind und (3.) kreativer Sprachgebrauch in seinem produktiv-kreativen Verständnis sogar die höchste Stufe des fremdsprachlichen Lernprozesses einnimmt. Die Verbindungen beider Bereiche machten somit deutlich, dass Kreativität nicht nur das fremdsprachliche Lernen befördert, sondern auch ein fester Bestandteil davon ist. Darüber hinaus ließ sich maßgebliches Potential für den Bereich der Primarstufe nachweisen (siehe Kapitel 2.1.3), da eben dort das Experimentieren mit der Fremdsprache aufgrund des fehlenden Leistungsdrucks und der natürlichen Risikobereitschaft der Lernenden möglich ist. Dessen ungeachtet, besitzt Kreativität in der aktuellen Unterrichtspraxis häufig eine ungerechtfertigt untergeordnete Stellung und dient dem Englischunterricht als Bonus, der bei verbleibender Unterrichtszeit, als Belohnung oder zusätzliche Förderungsmaßnahme eingesetzt werden kann (siehe Kapitel 2.1.3.3).

Durch den starken Kontrast zwischen der Bedeutsamkeit von Kreativität für den frühen Englischunterricht und der dennoch zweitrangigen Rolle in der Unterrichtspraxis ergibt sich die Frage nach der Ursache dieser Dissonanz. Als Erklärungsansatz stellte sich wiederum das mangelhafte Verständnis von Kreativität heraus (siehe Kapitel 2.1.2), welches zudem von bestehenden Mythen (siehe Kapitel 2.1) geprägt ist, die jedoch größtenteils durch Erkenntnisse der Neurowissenschaft widerlegt werden konnten (siehe Kapitel 2.1.1.4). Dadurch, dass Kreativität im Englischunterricht aber bislang noch immer schwerlich zu definieren ist, behält es seinen scheinbar subjektiven Charakter, der eine Integration in der Unterrichtspraxis erschwert. Insbesondere ein von Leistung geprägtes Schulsystem bevorzugt definierbare und messbare Fähigkeiten, weshalb Kreativität durch seine scheinbar mangelnde Definier- und Evaluierbarkeit eine untergeordnete Stellung einnimmt.

Um Kreativität für den Englischunterricht greifbarer zu gestalten, galt es als erster Arbeitsschritt herauszustellen, wie Kreativität im Englischunterricht definiert werden kann. Dazu wurden Erkenntnisse nahestehender Bezugswissenschaften herangezogen, wie beispielsweise der Neurowissenschaft, der Linguistik sowie der Psychologie als Entstehungsfeld der Kreativitätsforschung. Die Resultate dieser theoretischen Annäherung zeigten auf, dass das vielseitige Verständnis von Kreativität auf drei diverse Perspektiven zurückgeht, durch die Kreativität betrachtet werden kann (siehe Kapitel 2.1.1). Erstens lässt sich der Begriff in seine jeweilige fachliche Ausprägung unterscheiden (siehe Kapitel 2.1.1.3). Folglich entspricht das, was in der Kunst als kreativ gilt, nicht ausdrücklich der Kreativität in der Physik oder dem Sprachenlernen. Zweitens gibt es vier verschiedene Bereiche von Kreativität, die ebenfalls unterschiedliche Erscheinungsformen besitzen, obgleich sie miteinander

verbunden sind (siehe Kapitel 2.1.1.3). Dazu zählt nach Rhodes (1961) die kreative Person, das kreative Produkt, der kreative Prozess und das kreative Umfeld. Drittens wird angenommen, dass Kreativität sich auf verschiedenen Niveaustufen äußert, wodurch eine Abgrenzung zwischen alltäglicher und bahnbrechender Kreativität vorgenommen wird (siehe Kapitel 2.1.1.3). All diese verschiedenartigen Formen und Blickwinkel auf den Begriff der Kreativität sorgen für ein uneinheitliches Verständnis, wodurch eine fachlich- und bereichsspezifische Untersuchung von Kreativität umso bedeutsamer erscheint. Darüber hinaus führen die verschiedenen Definitionen zu einer Vielzahl an unterschiedlichen Bestandteilen von Kreativität. Als interessant stellte sich im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (n=82) der Arbeit heraus (siehe Kapitel 4.1), dass sich diese Menge an diversen Kriterien hinsichtlich ihres Sinngehalts überschneiden und drei immer wiederkehrenden Kriterien unterordnen lassen, die außerdem dem theoretischen Konsens bezüglich einer allgemeinen Definition entsprechen (siehe Kapitel 2.1.1.2). Dadurch konnten drei Kernkriterien von Kreativität festgehalten werden: **NEU**, **WERTVOLL** und **PASSEND**. Zusätzlich ließ sich eine Gewichtung dieser drei Kriterien erkennen, die sich mit dem bestehenden Forschungsstand deckte (siehe Kapitel 2.1.1.2) Aufbauend auf den drei Kernkriterien von Kreativität konnte im Abgleich mit den Besonderheiten des Fremdsprachenlernens eine eigene Definition für die Englischdidaktik entwickelt werden (siehe Kapitel 4.2). Darin sind die entsprechenden Kernkriterien von Kreativität speziell für das Fremdsprachenlernen ausdifferenziert und auf das kreative Produkt sowie auf alltägliche Kreativität fokussiert, um eine möglichst praktikable Definition für die Unterrichtspraxis anzubieten.

Obwohl jene Definition ausschlaggebend ist, um Kreativität im Englischunterricht zu behandeln, dient sie lediglich als Vorbedingung für den zweiten Arbeitsschritt. Ohne eine angemessene Form der Evaluation lässt sich Kreativität im Englischunterricht nur bedingt integrieren, da eine valide Diagnose von kreativen Leistungen essenziell für die Anerkennung von Kreativität als ernsthafte Fähigkeit ist. Um dieser Thematik empirisch nachzugehen, erfolgte eine Fokussierung auf eine spezielle Kompetenz des Englischunterrichts. Dazu wurde jene Kompetenz ausgewählt, die scheinbar am häufigsten in Kombination mit Kreativität genannt wird: die Schreibkompetenz. Insbesondere im Kontext des frühen Fremdsprachenunterrichts zeigte sich darin großes Potential, um Kreativität zwar kleinschrittig aber gleichsam präzise zu erkennen und zu untersuchen. In Ergänzung skizzierte Kapitel 2.2 eine fundierte wissenschaftliche Basis der Schreibkompetenz in der Primarstufe und betonte gleichzeitig die Bedeutsamkeit produktiv-kreativer Fähigkeiten für das frühe Fremdsprachenlernen. Im Gegenzug behandelte Kapitel 2.3 das Themenfeld der Evaluation systematisch im Kontext des frühen Fremdsprachenunterrichts, aber dennoch in Verbindung zu den Forschungsschwerpunkten Kreativität und Schreibkompetenz. Dadurch ließ sich aufzeigen, dass die Schnittmenge beider Evaluationsbereiche kein spezifisches Evaluationsformat für kreative Schreibprodukte im Englischunterricht aufwies.

Basierend auf dieser Forschungsgrundlage fand deshalb eine Synthese bestehender Evaluationsformate für Schreibprodukte wie für Kreativität – entnommen aus der Englischdidaktik sowie der Bezugswissenschaften – statt, die als Grundlage für die eigene Entwicklung einer Evaluationsmatrix kreativer Schreibprodukte im Fremdsprachenunterricht diente. Im Abgleich mit den Ergebnissen dieser Synthese wurde somit die zuvor formulierte Definition von Kreativität im Englischunterricht operationalisiert (siehe Kapitel 3.3.2.2). Um das entwickelte Evaluationsformat an die Gegebenheiten der Unterrichtspraxis anzupassen, wurde die Matrix in eine digitale Anwendung umgewandelt, was die Auswertung der Evaluation automatisiert und ein wissenschaftliches sowie praxisnahes Verständnis von Kreativität propagiert. Aufgrund des explorativen Charakters des Projekts und der Verortung im *Design-Based-Research-Ansatz* durchlief das entwickelte Evaluationstool ein mehrstufiges Prüfungs- und Überarbeitungsverfahren (siehe Kapitel 3.3.4) unter Einbezug von Wissenschaft und Praxis.

Durch die Darstellung und Diskussion der zugehörigen Ergebnisse dieser Testverfahren (siehe Kapitel 4 und 5) konnten daraufhin die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit beantwortet werden. Es stellte sich erneut heraus, dass eine fach- und bereichsspezifische Definition von Kreativität entscheidend ist, um die Relevanz von Kreativität für das Fremdsprachenlernen anzuerkennen und um eine Operationalisierung von kreativen Leistungen und die Durchführung einer Evaluation zu ermöglichen. Neben der Existenz dieser Definition ist von Relevanz, dass die beteiligten Personengruppen der Praxis – vorwiegend Lehrkräfte – ein solches Verständnis von Kreativität selbst entwickeln (siehe Kapitel 5.3). Andernfalls können die kreativen Leistungen der Lernenden nicht erkannt, nicht evaluiert und schließlich nicht gefördert werden. Zudem wurde deutlich, dass das auf der zugrundeliegenden Definition basierende und eigens entwickelte Evaluationstool eine angemessene Objektivität für den schulischen Einsatz besitzt. Folglich ist eine Evaluation von kreativen Schreibprodukten im Englischunterricht der Primarstufe durchaus möglich, insofern sie auf einer theoretischen und unterrichtspraktischen Basis aufbaut, jener Wissensstand gleichzeitig an die entsprechenden Lehrkräfte weitergegeben wird und dadurch in der Unterrichtspraxis angewandt werden kann.

Abschließend konnten daraus fachdidaktische Konsequenzen für einen kreativitätsorientierten Englischunterricht der Primarstufe abgeleitet werden (siehe Kapitel 6). Jene dienen als Handlungsempfehlungen für eine effektive Integration von Kreativität, um das fremdsprachliche Potential bestmöglich auszuschöpfen und Kreativität in den Fokus des Englischunterrichts zu rücken. Zu diesen Konsequenzen gehören spezielle Unterrichtsprinzipien, die es zu beachten gilt. Darunter befindet sich die erforderliche Sensibilisierung der Lehrkräfte, eine entsprechende Unterrichtskonzeption, ein individueller Umgang mit Fehlern sowie eine angemessene Gestaltung der Lernumgebung (siehe Kapitel 6.1). Zur besseren Verdeutlichung wurden diese Unterrichtsprinzipien in Form von drei Aufgabenformaten konkretisiert (siehe Kapitel 6.2) und die genaue Anwendung des Evaluationstools thematisiert (siehe Kapitel 6.3). Dadurch ließ sich nachweisen, inwieweit eine

Evaluation kreativer Schreibprodukte im Englischunterricht der Primarstufe umgesetzt werden kann und inwiefern sich das entwickelte Evaluationstool gemeinsam mit weiteren Handlungsempfehlungen als nützlich erweist. Letzten Endes zeigte der Entwurf des kreativitätsorientierten Englischunterrichts jedoch vor allem eines: Die Evaluation und Förderung von Kreativität benötigt keine vollkommen neuartige Didaktik, sondern lediglich ein weiterentwickeltes und kreativitätsorientiertes Bewusstsein, welches sich die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften zu Nutze macht und dadurch bestehende fachdidaktische Aspekte neu betrachtet und miteinander kombiniert, um das Potential der Kreativität für das Fremdsprachenlernen zu nutzen.

8. Zukunftsperspektiven eines kreativitätsorientierten Englischunterrichts

Die Relevanz von Kreativität für das Sprachenlernen innerhalb des Englischunterrichts sowie für den gesamtheitlichen Lernprozess ist innerhalb der Arbeit sowie anhand bildungsspezifischer Entwicklungen, wie zu Beginn der Arbeit beschrieben, deutlich geworden. Dies zeigt sich auf internationaler Ebene anhand von großangelegten Untersuchungen wie der PISA-Studie, aber auch auf fachlicher Ebene anhand der eindeutigen Zusammenhänge zwischen Kreativität und dem Fremdsprachenlernen. Allerdings stellte sich im Rahmen der Untersuchung ebenfalls heraus, dass das Potential von Kreativität nur ausgeschöpft werden kann, insofern Kreativität nicht als zeitaufwendiges Extra, sondern als ernsthafter Bestandteil im Unterricht wahrgenommen wird. Während die Unterrichtspraxis aber noch immer stark von Leistungsmessung und -bewertung geprägt ist, rückt Kreativität ohne eine universelle Definition und ohne zugehörige Evaluationsmöglichkeiten weiterhin in den Hintergrund der schulischen Förderung.

Die vorliegende Arbeit hat deshalb am Beispiel des Englischunterrichts einen fachspezifischen Blick auf das Phänomen der Kreativität dargeboten, wodurch es ihr gelungen ist eine allgemeingültige Definition von Kreativität für den individuellen Bereich der Englischdidaktik zu formulieren. Kreativität wird dadurch im Kontext des Fremdsprachenlernens sichtbar und eine Evaluation kreativer Schreibleistungen möglich. Die Ergebnisse dienen als Lösungsansatz, um das Bewusstsein für Kreativität im Englischunterricht weiter zu schärfen, das Auge der Lehrenden für bereits bestehende kreativitätsorientierter Fachdidaktik zu schulen und das Potential von Kreativität somit für den fremdsprachlichen Unterrichtskontext angemessen zu verwerten.

Nichtsdestotrotz stellt das Projekt aufgrund seines explorativen Ansatzes und seiner gewählten Methodik einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess dar. Dies gewährleistete zwar die dauerhafte Weiterentwicklung der unterschiedlichen Ergebnisse, aber führte gleichermaßen dazu, dass kein eindeutiges Ende wahrzunehmen ist und das Projekt beständig weitergeführt werden kann. Aufgrund des Abschlusses der vorliegenden Arbeit erscheint es deshalb zielführend drei Bereiche zukünftiger Forschung hervorzuheben.

Erstens lässt sich das entwickelte Evaluationsformat weiter überprüfen. Dadurch, dass sich die Arbeit als erste Orientierung im Kontext der Evaluation von kreativen Sprachleistungen im Englischunterricht verstand, bietet die Evaluationsmatrix zwar einen praktikablen Vorschlag zur Implementierung, kann aber dennoch durch Ergänzung weiterer Methoden und Anwendungsbereiche zuzüglich getestet werden. Hierzu lohnt sich eine Erprobung der Evaluationsmatrix durch andersartige Schreibprodukte, die Berücksichtigung anderweitiger Schularten neben der Primarstufe oder der Transfer der Evaluationsmatrix in den englischsprachigen Bereich, um eine noch größere Probandengruppe einzubeziehen. Zusätzlich können die Ergebnisse nähergehend analysiert werden. Von Interesse ist an dieser Stelle, inwiefern sich die Evaluationsergebnisse der Probanden hinsichtlich ihrer Unterrichts-

erfahrung, ihrer Fächerkombination, ihrer Schulart oder ihres Vorwissens über Kreativität unterscheiden. Ebenso erscheint eine Analyse der Intrarater-Reliabilität im Vergleich zur Interrater-Reliabilität, wie in der vorliegenden Studie durchgeführt, von Bedeutung, um ein detailliertes Bild zur objektiven Evaluation von kreativen Leistungen im Unterricht zu erhalten. Passend dazu lässt sich das analytische Evaluationsergebnis der Arbeit mit einem Globalurteil zu kreativen Leistungen im Englischunterricht vergleichen. Darüber hinaus bietet die Evaluationsmatrix die Möglichkeit weitere Erkenntnisse zu kreativen Leistungsunterschieden zwischen bilingualen und monolingualen Unterrichtsformen zu liefern. Um jedoch ein möglichst fundiertes Ergebnisbild zu erzeugen, erscheint es ratsam, die Evaluationsergebnisse der entwickelten Evaluationsmatrix mit den Resultaten weiterer Kreativitätstests abzugleichen. Zudem bezieht sich das entwickelte Evaluationstool lediglich auf die Englischdidaktik sowie speziell auf die kreativen Schreibleistungen im Englischunterricht der Primarstufe. Denkbar wäre an dieser Stelle eine künftige Ausweitung der Ergebnisse auf weitere Kompetenzen und Fachgebiete, um die Evaluation von Kreativität auch in diesen Bereichen zu ermöglichen. Hierzu empfiehlt sich außerdem der fortlaufende Einbezug technischer Entwicklungen, wie beispielsweise künstlicher Intelligenz oder andere Formate der automatisierten Auswertung (Amabile, 2020; D. H. Cropley & Marrone, 2021; Stevens & Zabelina, 2020). Gerade für den oftmals zeitaufwendigen und komplexen Auswertungsprozess kreativer Leistungen, scheint eine Berücksichtigung der technischen Innovationen als zuträglich.

Als zweiter künftiger Forschungsbereich gilt, die Rolle von Kreativität für das spezielle Feld des Englischunterrichts tiefergehend zu untersuchen. Hierzu wurden die Zusammenhänge zwischen fremdsprachlichen Lernen und kreativen Handeln auf theoretischer Basis (Kapitel 2.1.3) erläutert. Zudem gaben die Ergebnisse der zugehörigen empirischen Untersuchung (Kapitel 4) Hinweise auf die Verknüpfung zwischen Kreativität und Englischlernen. Weitere Untersuchungen dieses Fachgebiets scheinen allerdings von Bedeutung zu sein, um diese Verbindung noch deutlicher erklären zu können. Wie bereits innerhalb der Arbeit erwähnt wurde (Kapitel 2.1.3), gibt es bislang nur wenige Forschungsarbeiten, die diesen speziellen Zusammenhang zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache und Kreativität im Unterrichtskontext untersucht haben. Die Arbeit liefert hierzu neue Erkenntnisse und bietet einen Ausgangspunkt für zukünftige Untersuchungen, die insbesondere durch den weiteren Einbezug neurodidaktischer Erkenntnisse evidenzbasierte Resultate hervorbringen können.

Als drittes und abschließendes potentiell Forschungsfeld ist eine Bestandsaufnahme von Kreativität innerhalb der aktuellen Unterrichtspraxis zu nennen. Nachdem die Arbeit die Relevanz von Kreativität für das Englischlernen dargestellt und zugleich verdeutlicht hat, warum keine neuartige Didaktik, sondern lediglich ein geschärftes Bewusstsein für einen kreativitätsorientierten Englischunterricht notwendig ist, gilt es herauszufinden, inwiefern dies bereits im Unterrichtsalltag erfolgt. Potentielle Methoden umfassen dabei Unterrichtsbeobachtungen und -analysen oder Experten-

interviews, um die realen Gegebenheiten zu berücksichtigen. Von Interesse ist dabei vor allem, welche kreativitätsorientierten Aufgabenformate bereits angewendet werden, wie häufig eine Integration von Kreativität erfolgt und welches Wissen Lehrende wie Lernende über Kreativität innerhalb des fachlichen Kontexts besitzen. Dadurch lässt sich nicht nur abbilden, inwieweit Kreativität realer Bestandteil des Unterrichtsalltags ist, sondern gibt ebenso Aufschluss darüber, auf welchen Aspekten künftig aufgebaut werden kann, um die Integration von Kreativität weiter auszubauen.

Dies führt schließlich zurück zu den Hauptbefunden der vorliegenden Arbeit, die eine Definition von Kreativität sowie eine Evaluationsmöglichkeit für kreative Schreibleistungen im Englischunterricht der Primarstufe anbieten, aber gleichzeitig aufzeigen, inwiefern Kreativität bereits im Englischunterricht integriert ist und inwieweit es durch eine angemessene Sensibilisierung der Lehrkräfte und Lernenden stärker gefördert werden kann. Dadurch, dass diese Relevanz von Kreativität für den Unterrichtskontext nun bereits seit etwa 50 Jahren gefordert wird (Cropley & Patston, 2019; Gallup, 2019; Haager, 2019; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), 1999; Torrance, 1977), scheint es an der Zeit zu sein, sich von der bloßen Forderung nach Kreativität zu lösen und stattdessen realistische Vorschläge zur Umsetzung von Kreativität anzubieten. Dazu ist es jedoch wichtig, wie zuvor mehrfach erläutert, Kreativität zu definieren und deren Evaluation ernst zu nehmen. Ohne eine allgemeingültige Definition von Kreativität und ohne eine ernsthafte Form der Rückmeldung gelten kreative Leistungen weiterhin im aktuellen Bildungssystem als unerkannt, da dieses bisweilen auf messbare Leistungen hin ausgerichtet bleibt.

Zu Ende der Arbeit mag es somit ironisch erscheinen, dass nicht das Bildungssystem an die Evaluation von kreativen Leistungen, sondern umgekehrt die Evaluation von kreativen Leistungen an das Bildungssystem angepasst wird. Allerdings lässt sich der Leistungsdruck der realen Unterrichtspraxis nicht leugnen, obgleich ein Schulsystem ohne einen solchen Leistungsdruck für die Kreativitätsförderung wünschenswert wäre. Somit stellt die Evaluation von Kreativität vielmehr eine geschickte Lösung – sozusagen ein trojanisches Pferd – dar, indem sie Kreativität im leistungsorientierten Bildungssystem sichtbar macht, die Potentiale der bestehenden Didaktik sowohl aufzeigt wie auch nutzt und den Weg für ein kreativitätsorientiertes Bewusstsein sowie die Förderung von kreativen Leistungen ebnet.

Literaturverzeichnis

- Abraham, A.** (2013). The promises and perils of the neuroscience of creativity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, Artikel 246. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00246>
- Abraham, U., & Knopf, J.** (2016). Einschätzen, Rückmelden und Bewerten – Zum Umgang mit Unterrichtsergebnissen. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Deutsch: Didaktik für die Grundschule* (3. Auflage, S. 230–235). Cornelsen Scriptor.
- Acar, S., Burnett, C., & Cabra, J. F.** (2017). Ingredients of Creativity: Originality and More. *Creativity Research Journal*, 29(2), 133–144. <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1302776>
- Ahmadi, N., & Besançon, M.** (2017). Creativity as a Stepping Stone towards Developing Other Competencies in Classrooms. *Education Research International*, 2017, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2017/1357456>
- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E.** (2005). Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17–34. <https://doi.org/10.1002/j.21626057.2005.tb01247.x>
- Amabile, T. M.** (1982). Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997–1013. <https://doi.org/10.1037/00223514.43.5.997>
- Amabile, T. M.** (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Amabile, T. M.** (2020). Creativity, Artificial Intelligence, and a World of Surprises. *Academy of Management Discoveries*, 6(3). <https://doi.org/10.5465/amd.2019.0075>
- Amabile, T. M.** (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. <https://doi.org/10.1037/00223514.45.2.357>
- Amabile, T. M.** (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*, 40(1), 39–58. <https://doi.org/10.2307/41165921>
- Amabile, T. M., & Pillemer, J.** (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3–15. <https://doi.org/10.1002/jocb.001>
- Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., & Kramer, S. J.** (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 5–32. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.12.003>
- Anderson, R. C., Katz-Buonincontro, J., Boussetot, T., Mattson, D., Beard, N., Land, J., & Livie, M.** (2022). How am I a creative teacher? Beliefs, values, and affect for integrating creativity in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 110, Artikel 103583. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103583>
- Anderson, T., & Shattuck, J.** (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Arkin, C., Przynsinda, E., Pfeifer, C. W., Zeng, T., & Loui, P.** (2019). Gray Matter Correlates of Creativity in Musical Improvisation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, Artikel 169. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00169>
- Arras, U., & Kecker, G.** (2016). Leistungsmessung, Bewertung, Selbstevaluation. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 393–398). A. Francke Verlag.
- Association of Language Testing in Europe (ALTE).** (2005). *Materials for the guidance of test item writers* [Handreichung]. <https://www.alte.org/resources/Documents/IWG%20July2005.pdf>
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A.** (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779–806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>

- Baer, J., Kaufman, J. C., & Gentile, C. A. (2004). Extension of the Consensual Assessment Technique to Nonparallel Creative Products. *Creativity Research Journal*, 16(1), 113–117. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1601_11
- Baird, B., Smallwood, J., Mrazek, M. D., Kam, J. W. Y., Franklin, M. S., & Schooler, J. W. (2012). Inspired by Distraction: Mind Wandering Facilitates Creative Incubation. *Psychological Science*, 23(10), 1117–1122. <https://doi.org/10.1177/0956797612446024>
- Bannan-Ritland, B. (2003). The Role of Design in Research: The Integrative Learning Design Framework. *Educational Researcher*, 32(1), 21–24. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001021>
- Barbot, B. (2011). Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 4(1), 58–66. <https://doi.org/10.2174/1874920801104010058>
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43(4), 371–381. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- Barbot, B., Hass, R. W., & Reiter-Palmon, R. (2019). Creativity assessment in psychological research: (Re)setting the standards. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 233–240. <https://doi.org/10.1037/aca0000233>
- Barbot, B., Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016). “Peaks, Slumps, and Bumps”: Individual Differences in the Development of Creativity in Children and Adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016(151), 33–45. <https://doi.org/10.1002/cad.20152>
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 478–485.
- Bart, W. M., Can, I., & Hokanson, B. (2020). Exploring the Relation between High Creativity and High Achievement among 8th and 11th Graders. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 712–720. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1258421>
- Barucki, H. (2022). Beim Fremdsprachenfrühbeginn wird dokumentiert und diagnostiziert, rückgemeldet und gefördert. In H. Böttger (Hrsg.), *Fremdsprachenfrühbeginn (noch) besser machen* (S. 79–87). Schriftbild GmbH.
- Basadur, M., & Finkbeiner, C. T. (1985). Measuring Preference for Ideation in Creative Problem-Solving Training. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 21(1), 37–49. <https://doi.org/10.1177/002188638502100104>
- Baurmann, J. (2017). *Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik* (5. Auflage). Klett/Kallmeyer.
- Bausch, K.-R., & Kleppin, K. (2016). Prozesse schriftlicher Fehlerkorrektur. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 407–411). A. Francke Verlag.
- Beaty, R. E., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2016). Creative Cognition and Brain Network Dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.10.004>
- Beaty, R. E., & Kenett, Y. N. (2021, Juli 2). Die Entstehung der Ideen. *Gehirn & Geist*, 8, 14–17.
- Beaty, R. E., Kenett, Y. N., Christensen, A. P., Rosenberg, M. D., Benedek, M., Chen, Q., Fink, A., Qiu, J., Kwapil, T. R., Kane, M. J., & Silvia, P. J. (2018). Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(5), 1087–1092. <https://doi.org/10.1073/pnas.1713532115>
- Beaty, R. E., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Jauk, E., & Benedek, M. (2014). The roles of associative and executive processes in creative cognition. *Memory & Cognition*, 42(7), 1186–1197. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0428-8>
- Beck, H. (2015, Juli). Kreativität im Gehirn—Wie Sie das Unmögliche denken. *Die Wirtschaftsmediation*, 2, 34–36.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447–457. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4

- Beghetto, R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69(3), 254–263. <https://doi.org/10.1080/00131720508984694>
- Beghetto, R. A. (2019). Creativity in Classrooms. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. Auflage, S. 587–606). Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for „mini-c“ creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Beinke, A. (2020). *Anbahnen von Schrift im Englischunterricht der Grundschule. Phonics als Ansatz für den Schriftspracherwerb in der Fremdsprache Englisch*. [Dissertation, Universität Bremen]. <https://doi.org/10.26092/elib/132>
- Benedek, M., Bruckdorfer, R., & Jauk, E. (2019). Motives for Creativity: Exploring the What and Why of Everyday Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 54(3), 610–625. <https://doi.org/10.1002/jocb.396>
- Benedek, M., Christensen, A. P., Fink, A., & Beaty, R. E. (2019). Creativity assessment in neuroscience research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 218–226. <https://doi.org/10.1037/aca0000215>
- Benedek, M., & Fink, A. (2019). Toward a neurocognitive framework of creative cognition: The role of memory, attention, and cognitive control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 116–122. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.11.002>
- Benedek, M., Karstendiek, M., Ceh, S. M., Grabner, R. H., Krammer, G., Lebeda, I., Silvia, P. J., Cotter, K. N., Li, Y., Hu, W., Martskvishvili, K., & Kaufman, J. C. (2021). Creativity myths: Prevalence and correlates of misconceptions on creativity. *Personality and Individual Differences*, 182, Artikel 111068. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111068>
- Benedek, M., Mühlmann, C., Jauk, E., & Neubauer, A. C. (2013). Assessment of divergent thinking by means of the subjective top-scoring method: Effects of the number of top-ideas and time-on-task on reliability and validity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 341–349. <https://doi.org/10.1037/a0033644>
- Bereiter, C. (2002). Design research for sustained innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321–327. <https://doi.org/10.11225/jcss.9.321>
- Bernstein, N. (2020). In fremden Sprachen kreativ schreiben. Zur Korrelation von kreativem und bildungssprachlichem Schreiben im Literatur- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(2), 11–27.
- Besemer, S. P., & O’Quin, K. (1999). Confirming the Three-Factor Creative Product Analysis Matrix Model in an American Sample. *Creativity Research Journal*, 12(4), 287–296. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1204_6
- Besemer, S. P., & Treffinger, D. J. (1981). Analysis of Creative Products: Review and Synthesis. *The Journal of Creative Behavior*, 15(3), 158–178. <https://doi.org/10.1002/j.21626057.1981.tb00287.x>
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2008). The Bilingual Mind and Linguistic Creativity. *Journal of Creative Communications*, 3(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/097325860800300102>
- BIG-Kreis in der Stiftung LERNEN (Hrsg.) (2008). *Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN. Domino Verlag.
- BIG-Kreis in der Stiftung LERNEN (Hrsg.) (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4*. Ergebnisse der BIG-Studie. Domino Verlag.
- BIG-Kreis in der Stiftung LERNEN (2022). Der Fremdsprachenfrühbeginn ist Teil eines Gesamtsprachenkonzepts. In H. Böttger (Hrsg.), *Fremdsprachenfrühbeginn (noch) besser machen* (S. 24–33). Schriftbild GmbH.

- Birkel, P., & Tarnai, C.** (2018). Zensuren und verbale Schulleistungsbeurteilungen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Paedagogische Psychologie* (5. Auflage, S. 904–917). Beltz.
- Blamires, M., & Peterson, A.** (2014). Can creativity be assessed? Towards an evidence-informed framework for assessing and planning progress in creativity. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860081>
- Böhme, K., Bremerich-Vos, A., & Robitzsch, A.** (2009). Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben. In D. Granzer (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 290–329). Beltz.
- Bohnensteffen, M.** (2010). *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. [Dissertation, Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig]. <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00033412>
- Bolden, B., DeLuca, C., Kukkonen, T., Roy, S., & Wearing, J.** (2020). Assessment of Creativity in K-12 Education: A Scoping Review. *Review of Education*, 8(2), 343–376. <https://doi.org/10.1002/rev3.3188>
- Börner, O., Böttger, H., Müller, T., Kierepka, A., Kronisch, I., Legutke, M., Lohmann, C., & Schlüter, N.** (2016). Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 - Erste Ergebnisse der BIG Studie. In H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), *FFF - Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig* (S. 8–44). Westermann.
- Böttcher, I., Becker-Mrotzek, M., & Speckgens, C.** (2009). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten: Schreibdidaktische Grundlagen ; unterrichtspraktische Anregungen ; für die Klassen 1 bis 4* (4. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Böttger, H.** (2016). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: Wo die Sprache zuhause ist*. Julius Klinkhardt.
- Böttger, H.** (2017). About Boyz`n`Girلز: Consider the Differences: Genderaspekte beim Fremdsprachenlernen. *Grundschule Englisch*, 58, 34–36.
- Böttger, H.** (2020a). *Englisch lernen in der Grundschule*. Julius Klinkhardt.
- Böttger, H.** (2020b). Neurowissenschaften und Spracherwerb. In M. Harant, P. Thomas, & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 293–308). Tübingen University Press.
- Böttger, H.** (2022). Der Fremdsprachenunterricht beginnt sicher besser früh(er). In H. Böttger (Hrsg.), *Fremdsprachenfrühbeginn (noch) besser machen* (S. 18–23). Schriftbild GmbH.
- Böttger, H., & Költzsch, D.** (2019). Neural foundations of creativity in foreign language acquisition. *Training Language and Culture*, 3(2), 8–21. <https://doi.org/10.29366/2019tlc.3.2.1>
- Böttger, H., & Költzsch, D.** (2020). The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training, Language and Culture*, 4(2), 43–55. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-2-43-55>
- Böttger, H., & Költzsch, D.** (2021). Fremdsprachen spielerisch fördern. Implizites Englischlernen durch Gamification. *Schulmagazin 5-10*, 10, 7-9.
- Böttger, H., & Müller, T.** (2020). *Schulversuch Lernen in zwei Sprachen - Bilinguale Grundschule Englisch*. [Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]. Stiftung Bildungspakt Bayern. <https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2020/07/Abschlussbericht.pdf>
- Böttger, H., & Sambanis, M.** (2021). *Sprachen lernen in der Pubertät*. Narr Francke Attempto.
- Bouchie, S.** (2019, März 12). Teaching creative thinking in schools - PISA 2021 will offer some clues. *The Lego Foundation*. <https://www.legofoundation.com/en/learn-how/blog/teaching-creative-thinking-in-schools-pisa-2021-will-offer-some-clues/>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P.** (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>

- Braukmann, W.** (2003). *Freies Schreiben: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Brodbeck, K.-H.** (2006). Neue Trends in der Kreativitätsforschung. *Psychologie in Österreich, 4 & 5*, 246–253.
- Brown, A. L.** (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences, 2*(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Brusch, W., & Caspari, D.** (2011). Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Auflage, 8. Druck, S. 168–177). Cornelsen.
- Buckner, R. L., Andrews-Hanna, J. R., & Schacter, D. L.** (2008). The Brain's Default Network: Anatomy, Function, and Relevance to Disease. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1124*(1), 1–38. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.011>
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y.** (2010). *Creative learning and innovative teaching: final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/52913>
- Caroff, X., & Besançon, M.** (2008). Variability of creativity judgments. *Learning and Individual Differences, 18*(4), 367–371. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.001>
- Carter, R.** (2016). *Language and creativity: The art of common talk* (2. Auflage). Routledge.
- Caspari, D.** (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. P. Lang.
- Chomsky, N.** (2002). *Syntactic structures* (2. Auflage). De Gruyter Mouton.
- Christensen, A. P., & Kenett, Y. N.** (2021). *Semantic network analysis (SemNA): A tutorial on preprocessing, estimating, and analyzing semantic networks* [Preprint]. PsyArXiv. DOI: 10.31234/osf.io/eht87
- Claxton, A. F., Pannells, T. C., & Rhoads, P. A.** (2005). Developmental Trends in the Creativity of School-Age Children. *Creativity Research Journal, 17*(4), 327–335. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1704_4
- Conti, R., Coon, H., & Amabile, T. M.** (1996). Evidence to Support the Componential Model of Creativity: Secondary Analyses of Three Studies. *Creativity Research Journal, 9*(4), 385–389. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0904_9
- Corazza, G. E.** (2016). Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal, 28*(3), 258–267. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195627>
- Corazza, G. E., & Lubart, T.** (2020). Intelligence and Creativity: Mapping Constructs on the Space-Time Continuum. *Journal of Intelligence, 9*(1), 1. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9010001>
- Costandi, M., & Niehaus, M.** (2015). *50 Schlüsselideen Hirnforschung*. Springer Spektrum.
- Crockenberg, S. B.** (1972). Creativity Tests: A Boon or Boondoggle for Education? *Review of Educational Research, 42*(1), 27–45. <https://doi.org/10.3102/00346543042001027>
- Cropley, A. J.** (1996). Recognizing Creative Potential: An Evaluation of the Usefulness of Creativity Tests. *High Ability Studies, 7*(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/0937445960070210>
- Cropley, A. J.** (1999). Definitions of Creativity. In *Encyclopedia of Creativity* (Bd. 1, S. 511–524). Academic Press.
- Cropley, D. H., & Cropley, A. J.** (2010). Recognizing and fostering creativity in technological design education. *International Journal of Technology and Design Education, 20*(3), 345–358. <https://doi.org/10.1007/s10798-009-9089-5>
- Cropley, D. H., & Cropley, A. J.** (2016). Promoting creativity through assessment: A formative computer-assisted assessment tool for teachers. *Educational Technology Magazine, 56*(6), 17–24. <https://www.jstor.org/stable/44430503>
- Cropley, D. H., & Kaufman, J. C.** (2012). Measuring Functional Creativity: Non-Expert Raters and the Creative Solution Diagnosis Scale. *The Journal of Creative Behavior, 46*(2), 119–137. <https://doi.org/10.1002/jocb.9>

- Cropley, D. H., & Marrone, R. L. (2021).** *Automated Scoring of Figural Creativity using a Convolutional Neural Network* [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8qe7y>
- Cropley, D. H., & Patston, T. J. (2019).** Supporting Creative Teaching and Learning in the Classroom: Myths, Models, and Measures. In C. Mullen (Hrsg.), *Creativity Under Duress in Education? Resistive Theories, Practices, and Actions*. Springer.
- Cseh, G. M., & Jeffries, K. K. (2019).** A scattered CAT: A critical evaluation of the consensual assessment technique for creativity research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13*(2), 159–166. <https://doi.org/10.1037/aca0000220>
- Csikszentmihalyi, M. (2009).** *Flow: The psychology of optimal experience* (Nachdruck der Ausgabe von 1991). Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2010).** *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden* (8. Aufl.). Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2014).** *The systems model of creativity*. Springer.
- Danckert, J., & Merrifield, C. (2018).** Boredom, sustained attention and the default mode network. *Experimental Brain Research, 236*(9), 2507–2518. <https://doi.org/10.1007/s00221-016-46175>
- Davey, C. G., Pujol, J., & Harrison, B. J. (2016).** Mapping the self in the brain's default mode network. *NeuroImage, 132*, 390–397. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.02.022>
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2010).** *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Denervaud, S., Christensen, A. P., Kenett, Yoed. N., & Beaty, R. E. (2021).** Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking. *Npj Science of Learning, 6*(1), 35. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00113-8>
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. (2013).** *Englisch - Bildungsplan für die Grundschule*. Landesinstitut für Schule, Frei Hansestadt Bremen.
- Diedrich, J., Jauk, E., Silvia, P. J., Gredlein, J. M., Neubauer, A. C., & Benedek, M. (2018).** Assessment of real-life creativity: The Inventory of Creative Activities and Achievements (ICAA). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 12*(3), 304–316. <https://doi.org/10.1037/aca0000137>
- Dietrich, A. (2004).** The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review, 11*(6), 1011–1026. <https://doi.org/10.3758/BF03196731>
- Dijk, M., Kroesbergen, E. H., Blom, E., & Leseman, P. P. M. (2019).** Bilingualism and Creativity: Towards a Situated Cognition Approach. *The Journal of Creative Behavior, 53*(2), 178–188. <https://doi.org/10.1002/jocb.238>
- Dixon, M. L., Andrews-Hanna, J. R., Spreng, R. N., Irving, Z. C., Mills, C., Girn, M., & Christoff, K. (2017).** Interactions between the default network and dorsal attention network vary across default subsystems, time, and cognitive states. *NeuroImage, 147*, 632–649. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.12.073>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016).** Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 321–577). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_10
- Doyé, P. (1995).** Lehr- und Lernziele. In K. Bausch, H. Christ, & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 161–166). Francke.
- Dreßler, C. (2020).** Aufgabenbasiertes Arbeiten: Fertigkeiten integrieren. In H. Böttger (Hrsg.), *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. (S. 240–249). Cornelsen.
- Dudenredaktion. (o. J.).** Evaluation. In *Duden online*. Abgerufen 3. April 2021, von <https://www.duden.de/node/43225/revision/43254>
- Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (o.J.).** kreativ. In *Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache*. Abgerufen am 26.02.2022.
- Easterday, M. A., Lewis, D. G. R., & Gerber, E. M. (2018).** The logic of design research. *Learning: Research and Practice, 4*(2), 131–160. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367>

- Easterday, M. A., Lewis, D. G. R., & Gerber, E. M.** (2014). Design-based research process: Problems, phases, and applications. In J. L. Polman, E. A. Kyza, D. K. O'Neil, I. Tabak, W. R. Penuel, A. S. Jurow, K. O'Connor, T. Lee, & L. D'Amico (Hrsg.), *Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences* (S. 317–324). International Society of the Learning Sciences.
- Edelson, D. C.** (2002). What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning sciences*, *1*(1), 105–112. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Ellis, F.** (2017). Kreativität. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 177–179). J.B. Metzler.
- Ellis, R.** (2016). Creativity and Language Learning. In R. H. Jones & J. C. Richards (Hrsg.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (S. 32–48). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Elsner, D., & Elsner, D.** (2015). *Englisch 1-4* (1. Auflage). Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Europarat** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Feist, G. J.** (2019). The Function of Personality in Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. Auflage, S. 353–373). Cambridge University Press.
- Fink, A., & Benedek, M.** (2014). EEG alpha power and creative ideation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *44*, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.12.002>
- Fink, A., Benedek, M., Koschutnig, K., Pirker, E., Berger, E., Meister, S., Neubauer, A. C., Papousek, I., & Weiss, E. M.** (2015). Training of verbal creativity modulates brain activity in regions associated with language- and memory-related demands: Training of Verbal Creativity. *Human Brain Mapping*, *36*(10), 4104–4115. <https://doi.org/10.1002/hbm.22901>
- Fink, A., Koschutnig, K., Hutterer, L., Steiner, E., Benedek, M., Weber, B., Reishofer, G., Papousek, I., & Weiss, E. M.** (2014). Gray matter density in relation to different facets of verbal creativity. *Brain Structure and Function*, *219*(4), 1263–1269. <https://doi.org/10.1007/s00429-013-0564-0>
- Fischer, F., Bouillion, L., Mandl, H., & Gomez, L.** (2003). Bridging theory and practice in learning environment research - Scientific principles in pasteur's quadrant. *International Journal of Educational Policy, Research & Practice*, *4*(1), 147–170.
- Forthmann, B.** (2019). Die Beurteilung von Ideenqualität. In J. S. Haager & T. G. Baudson (Hrsg.), *Kreativität in der Schule - Finden, fördern, leben* (S. 75–95). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22970-2_4
- Frank, C., & Rinvulcri, M.** (2007). *Creative writing: Activities to help students produce meaningful texts*. Helbling Languages.
- Frith, U.** (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson J. Marshall, & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia* (S. 301–327). Lawrence Erlbaum.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A.** (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *109*(2), 269–299. <https://doi.org/10.1037/edu0000133>
- Gallup.** (2019). *Creativity in Learning*. Gallup Inc. <https://www.gallup.com/education/267449/creativity-learning-transformative-technology-gallup-report-2019.aspx>
- Garrison, K. A., Zeffiro, T. A., Scheinost, D., Constable, R. T., & Brewer, J. A.** (2015). Meditation leads to reduced default mode network activity beyond an active task. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, *15*(3), 712–720. <https://doi.org/10.3758/s13415-015-0358-3>
- Genzlinger, W.** (1980). *Kreativität im Englischunterricht: Schöpferisches und spielerisches Lernen in der Sekundarstufe I*. Kamp.
- Gilhooly, K. J., Georgiou, G. J., Garrison, J., Reston, J. D., & Sirota, M.** (2012). Don't wait to incubate: Immediate versus delayed incubation in divergent thinking. *Memory & Cognition*, *40*(6), 966–975. <https://doi.org/10.3758/s13421-012-0199-z>
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Paul, A. T.** (2008). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdruck der 2., korrigierten Auflage). Huber.

- Glaser, K., & Schrader, A. (2019). The role of reading and writing in primary EFL curricula: An exploratory study in two Saxon primary schools. In C. Falkenhagen, H. Funk, M. Reinfried, & L. Volkmann (Hrsg.), *Sprachen lernen integriert - Global, regional, lokal* (S. 388–402). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0029528>
- Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2019). Creativity. A Historical Perspective. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. Auflage, S. 9–26). Cambridge University Press.
- Gonen-Yaacovi, G., de Souza, L. C., Levy, R., Urbanski, M., Josse, G., & Volle, E. (2013). Rostral and caudal prefrontal contribution to creativity: A meta-analysis of functional imaging data. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7:465. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00465>
- Graham, S., Fisher, L., Hofweber, J., & Krüsemann, H. (2020). Getting Creative in the Languages Classroom. In K. Kohl, R. Dudrah, A. Gosler, S. Graham, M. Maiden, W. Ouyang, & M. Reynolds (Hrsg.), *Creative Multilingualism: A Manifesto* (S. 151–176). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0206>
- Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 39–51. <https://doi.org/10.6018/ijes.13.2.185891>
- Gruber, L. V., & Költzsch, D. (in Vorbereitung für 2022). *Kreativität beim Namen nennen—Eine qualitative Bestandsaufnahme der deutschen und österreichischen Curricula zur Verwendung des Konstrukts Kreativität*. [Manuskript am 02.03.2022 eingereicht].
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1966). Measurement and Creativity. *Theory Into Practice*, 5(4), 185–189. <https://doi.org/10.1080/00405846609542023>
- Guilford, J. P. (1967a). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1967b). Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>
- Guo, J., Tong, Y., & Pang, W. (2020). Teachers' Perceptions of Students' Creativity in China's Classrooms: The Role of Students' Academic Achievement and Misbehaviors. *The Journal of Creative Behavior*, 55(1), 228–240. <https://doi.org/10.1002/jocb.448>
- Haager, J. S. (2019). Bestandsaufnahme deutscher Schulbildung - Warum Kreativität nun Schule macht. In J. S. Haager & T. G. Baudson (Hrsg.), *Kreativität in der Schule - Finden, fördern, leben* (S. 193–206). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22970-2_12
- Hägele, G. (2008). Erste Lese- und Schreibversuche im Englischunterricht einer 3. Klasse. In M. Legutke (Hrsg.), *E-Lingo: Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens ; Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang* (S. 201). Narr Francke Attempto.
- Haier, R. J., & Jung, R. E. (2008). Brain Imaging Studies of Intelligence and Creativity: What is the Picture for Education? *Roepers Review*, 30(3), 171–180. <https://doi.org/10.1080/02783190802199347>
- Hammann, M., Jördens, J., & Schecker, H. (2014). Übereinstimmung zwischen Beurteilern: Cohens Kappa (κ). In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Springer Berlin Heidelberg Imprint Springer Spektrum.
- Hana, N., & Hacène, H. (2017). Creativity in the EFL Classroom: Exploring Teachers' Knowledge and Perceptions. *Arab World English Journal*, 8(4), 352–364. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no4.24>
- Harmer, J. (2013). *The practice of English language teaching* (4. Auflage). Pearson Education.
- Harsch, C., Schröder, K., & Neumann, A. (2008). Schreiben Englisch. In E. Klieme & DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 139–148). Beltz.

- Hartlapp, I., & Kierepka, A. (2016).** Wie individuelles Lernen im Englischunterricht der Grundschule befördert werden kann. In H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), *FFF - Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig* (S. 222–228). Westermann.
- Haß, F., Kieweg, W., Kutny, M., Müller-Hartmann, A., & Weisshaar, H. (2020).** *Fachdidaktik Englisch: Tradition - Innovation - Praxis* (2., überarbeitete Auflage). Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Hattie, J. (2009).** *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Havlik, M. (2017).** Missing piece of the puzzle in the science of consciousness: Resting state and endogenous correlates of consciousness. *Consciousness and Cognition*, 49, 70–85. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2017.01.006>
- Hegarty, C. B., & Plucker, J. A. (2012).** Creative leisure and self-expression. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 22, 63–78.
- Heilmann, G., & Korte, W. B. (2010).** *The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents*. European Commission.
- Heinonen, J., Numminen, J., Hlushchuk, Y., Antell, H., Taatila, V., & Suomala, J. (2016).** Default Mode and Executive Networks Areas: Association with the Serial Order in Divergent Thinking. *PLOS ONE*, 11(9), Artikel e0162234. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162234>
- Hellert, U. (2012).** Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch? In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck, & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung* (S. 51–55). Karg-Stiftung.
- Hempel, M., Kötter, M., & Rymarczyk, J. (2017).** *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in den Bundesländern Deutschlands: Eine Bestandsaufnahme des Status quo und seiner gewünschten Weiterentwicklung*. Peter Lang.
- Hennessey, B. A. (1994).** The consensual assessment technique: An examination of the relationship between ratings of product and process creativity. *Creativity Research Journal*, 7(2), 193–208. <https://doi.org/10.1080/10400419409534524>
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010).** Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 569–598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Hentig, H. von. (2004).** *Kreativität: Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff* (2. Auflage). Beltz.
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., & Oliver, R. (2007).** Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie & J. Seale (Hrsg.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007* (S. 4089–4097). AACE.
- Hessisches Kultusministerium. (1995).** *Rahmenplan Grundschule* (1. Auflage). Diesterweg.
- Hoffmann, T. (2020).** Construction grammar and creativity: Evolution, psychology, and cognitive science. *Cognitive Semiotics*, 13(1), Artikel 20202018. <https://doi.org/10.1515/cogsem-2020-2018>
- Hofweber, J., & Graham, S. (2018).** Linguistic creativity in language learning: Investigating the impact of creative text materials and teaching approaches in the second language classroom. *Scottish Languages Review*, 33, 19–28. <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.5925100>
- Holm-Hadulla, R. M. (2011).** *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung: Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holtwisch, H. (1999).** Kreative Textarbeit im Fremdsprachenunterricht und die Bewertung kreativ-orientierter Klassenarbeiten. *Fremdsprachenunterricht*, 43/52(6), 417–424.
- Hui, A. N. N., He, M. W. J., & Wong, W. (2019).** Understanding the Development of Creativity Across the Life Span. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. Auflage, S. 69–87). Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2019).** *Second language writing* (2. Auflage). Cambridge University Press.

- Ibarrola, A. L.** (2010). English phonics for Spanish children: Adapting to new English as a Foreign Language classrooms. In B. Diehr & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Researching literacy in a foreign language among primary school learners: Forschung zum Schriffterwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern* (S. 89–106). Peter Lang.
- Immordino-Yang, M. H.** (2016). Emotion, Sociality, and the Brain's Default Mode Network: Insights for Educational Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 211–219. <https://doi.org/10.1177/2372732216656869>
- Immordino-Yang, M. H., Christodoulou, J. A., & Singh, V.** (2012). Rest Is Not Idleness: Implications of the Brain's Default Mode for Human Development and Education. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 352–364. <https://doi.org/10.1177/1745691612447308>
- Ivcevic, Z., & Hoffmann, J. D.** (2021). The Creativity Dare: Attitudes Toward Creativity and Prediction of Creative Behavior in School. *The Journal of Creative Behavior*, 1-19. <https://doi.org/10.1002/jocb.527>
- Jackson, P. W., & Messick, S.** (1965). The person, the product, and the response: Conceptual problems in the assessment of creativity. *Journal of Personality*, 33(3), 309–329. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1965.tb01389.x>
- Jacob, N.-C.** (2018). *Kreativität und Innovation*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19710-0>
- Jauk, E., Benedek, M., & Neubauer, A. C.** (2012). Tackling creativity at its roots: Evidence for different patterns of EEG alpha activity related to convergent and divergent modes of task processing. *International Journal of Psychophysiology*, 84(2), 219–225. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.02.012>
- Jauk, E., Neubauer, A. C., Dunst, B., Fink, A., & Benedek, M.** (2015). Gray matter correlates of creative potential: A latent variable voxel-based morphometry study. *NeuroImage*, 111, 312–320. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.02.002>
- Jöckel, A.** (2016). Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Grundschule. In H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), *FFF - Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig* (S. 134–142). Westermann.
- Jöckel, A.** (2017). Beginning reading and writing in primary EFL classes. In E. Wilden & R. Porsch (Hrsg.), *The professional development of primary EFL teachers: National and international research* (S. 153–164). Waxmann.
- Jones, R. H.** (2016). Creativity and Language. In R. H. Jones & J. C. Richards (Hrsg.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (S. 16–31). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jones, R. H.** (2020). Creativity in language learning and teaching: Translingual practices and transcultural identities. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 535–550. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0114>
- Jones, R. H., & Richards, J. C.** (2016). Creativity and Language Teaching. In R. H. Jones & J. C. Richards (Hrsg.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (S. 3–15). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jung, R. E., Segall, J. M., Jeremy Bockholt, H., Flores, R. A., Smith, S. M., Chavez, R. S., & Haier, R. J.** (2009). Neuroanatomy of creativity. *Human Brain Mapping*, 31(3), 398–409. <https://doi.org/10.1002/hbm.20874>
- Jürgens, E.** (2010). *Leistung und Beurteilung in der Schule: Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht* (7., überarbeitete Auflage). Academia-Verlag.
- Kachru, Y.** (2012). Linguistic Creativity and World Englishes Literatures. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0714>
- Kahneman, D.** (2012). *Thinking, fast and slow*. Penguin Books.
- Kampylis, P. G., & Valtanen, J.** (2010). Redefining Creativity - Analyzing Definitions, Collocations, and Consequences. *The Journal of Creative Behavior*, 44(3), 191–214. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x>

- Karbe, U.** (1993). Kreativität im Englischunterricht. Auswahlbibliographie. *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 10*, 4–10.
- Karwowski, M.** (2021). School Does Not Kill Creativity. *European Psychologist*.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000449>
- Kaufman, J. C.** (2012). Counting the muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(4), 298–308.
<https://doi.org/10.1037/a0029751>
- Kaufman, J. C., Baer, J., & Cole, J. C.** (2009). Expertise, Domains, and the Consensual Assessment Technique. *The Journal of Creative Behavior, 43*(4), 223–233.
<https://doi.org/10.1002/j.21626057.2009.tb01316.x>
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A.** (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A.** (2013). In Praise of Clark Kent: Creative Metacognition and the Importance of Teaching Kids When (Not) to Be Creative. *Roeper Review, 35*(3), 155–165.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2013.799413>
- Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. P.** (2019). A Review of Creativity Theories. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. Auflage, S. 27–43). Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., Kapoor, H., Patston, T. J., & Cropley, D. H.** (2021). Explaining standardized educational test scores: The role of creativity above and beyond GPA and personality. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000433>
- Kaufman, S. B., & Gregoire, C.** (2015). *Wired to create: Unraveling the mysteries of the creative mind* (1. Auflage). Perigee Books.
- Keßler, J.** (2009). Zum mündlichen englischen Sprachgebrauch von Grundschulkindern in Nordrhein-Westfalen am Ende des 4. Schuljahrs. In G. Engel, B. Groot-Wilken, & E. Thürmann (Hrsg.), *Englisch in der Primarstufe—Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (S. 158–178). Cornelsen.
- Kharkhurin, A. V.** (2014). Creativity 4 in 1: Four-Criterion Construct of Creativity. *Creativity Research Journal, 26*(3), 338–352. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.929424>
- Kharkhurin, A. V.** (2015). The Big Question in Creativity Research: The Transcendental Source of Creativity. *Creativity. Theories - Research - Applications, 2*(1), 90–96.
<https://doi.org/10.1515/ctra-2015-0014>
- Kierepka, A.** (2020). Mit dem Schriftbild umgehen: Erstes Lesen und Schreiben. In H. Böttger (Hrsg.), *Englisch - Didaktik für die Grundschule* (S. 156–164). Cornelsen.
- Kieweg, W.** (2009). Schreibprozesse gestalten, Schreibkompetenz entwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 1*, 2–8.
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T.** (2010). A Wandering Mind Is an Unhappy Mind. *Science, 330*(6006), 932–932. <https://doi.org/10.1126/science.1192439>
- Kirchner, C., & Peez, G.** (2009). *Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern: Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse*. Westermann.
- Klafki, W.** (1975). Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. *Die Grundschule, 10*, 527–532.
- Klaus, N.** (2013). *Kreativität bei virtueller Zusammenarbeit: Eine experimentelle Analyse des Einflusses von Virtualität, Vertrautheit und Vergütung auf die kreative Leistung von Individuen in Team-Settings* (1. Auflage). Eul.
- Klausen, S. H.** (2010). The Notion of Creativity Revisited: A Philosophical Perspective on Creativity Research. *Creativity Research Journal, 22*(4), 347–360.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2010.523390>
- Klippel, F.** (2009). *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht ; Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4* (6. Auflage). Cornelsen Scriptor.

- Klippel, F.** (2011). Systematisches Üben. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Auflage, 8. Druck, S. 328–341). Cornelsen.
- Klippel, F.** (Hrsg.) (2016). *Teaching languages - Sprachen lehren*. Waxmann.
- Klippel, F., & Doff, S.** (2015). *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (4. Auflage). Cornelsen.
- Klotz, L.** (2021). *Subtract: The untapped science of less* (1. Auflage). Flatiron Books.
- Kniffka, G.** (2016). Verfahren der Lernstandserhebung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 403–407). A. Francke Verlag.
- Kolb, A., & Schocker von Ditfurth, M.** (2021). *Teaching English in the primary school: A task-based introduction for pre- and in-service teachers* (1. Auflage). Klett Kallmeyer.
- Koo, T. K., & Li, M. Y.** (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine, 15*(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kounios, J., & Beeman, M.** (2014). The Cognitive Neuroscience of Insight. *Annual Review of Psychology, 65*(1), 71–93. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115154>
- Kozasa, E. H., Sato, J. R., Russell, T. A., Barreiros, M. A. M., Lacerda, S. S., Radvany, J., Mello, L. E. A. M., & Amaro, E.** (2017). Differences in Default Mode Network Connectivity in Meditators and Non-meditators During an Attention Task. *Journal of Cognitive Enhancement, 1*(2), 228–234. <https://doi.org/10.1007/s41465-017-0031-6>
- Koziel, R.** (1998). *Zum kreativen Umgang mit den Texten konkreter Poesie im Fremdsprachenunterricht für Anfänger*. *Lingua ac Communitas, 8*, 55–66.
- Krathwohl, D. R.** (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kruse, N., Reichardt, A., Herrmann, M., Heinzl, F., & Lipowsky, F.** (2012). Zur Qualität von Kindertexten. Entwicklung eines Bewertungsinstrumentes in der Grundschule. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 17*(32), 87–110. DOI: 10.25656/01:21266
- Kuckartz, U.** (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Kühn, S., Ritter, S. M., Müller, B. C. N., van Baaren, R. B., Brass, M., & Dijksterhuis, A.** (2014). The Importance of the Default Mode Network in Creativity-A Structural MRI Study. *The Journal of Creative Behavior, 48*(2), 152–163. <https://doi.org/10.1002/jocb.45>
- Lacaux, C., Andriillon, T., Bastoul, C., Idir, Y., Fonteix-Galet, A., Arnulf, I., & Oudiette, D.** (2021). Sleep onset is a creative sweet spot. *Science Advances, 7*(50). <https://doi.org/10.1126/sciadv.abj5866>
- Landis, J. R., & Koch, G. G.** (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics, 33*(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Landry, R. G.** (1974). The Enhancement of Figural Creativity Through Second Language Learning at the Elementary School Level. *Foreign Language Annals, 7*(5), 111–115. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1974.tb00090.x>
- Lasagabaster, D.** (2000). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 38*(3–4), 213–228. <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.3-4.213>
- Legutke, M., & Schlüter, N.** (2022). Der Fremdsprachenfrühbeginn ist Gegenstand kontinuierlicher Forschung. In H. Böttger (Hrsg.), *Fremdsprachenfrühbeginn (noch) besser machen* (S. 149–168). Schriftbild GmbH.
- Leikin, M.** (2013). The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism, 17*(4), 431–447. <https://doi.org/10.1177/1367006912438300>

- Leikin, M., Tovli, E., & Woldo, A. (2020).** The Interplay of Bilingualism, Executive Functions and Creativity in Problem Solving Among Male University Students. *Creativity Studies, 13*(2), 308–324. <https://doi.org/10.3846/cs.2020.10397>
- Lethaby, C., & Harries, P. (2016).** Learning styles and teacher training: Are we perpetuating neuromyths? *ELT Journal, 70*(1), 16–27. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv051>
- Liebnau, U. (1999).** *EigenSinn: Kreatives Schreiben - Anregungen und Methoden* (2. Auflage). Diesterweg.
- Limb, C. J., & Braun, A. R. (2008).** Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation. *PLoS ONE, 3*(2), Artikel e1679. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001679>
- Lohmann, C. (2020).** Vorerfahrungen und Lebenswelten der Grundschul Kinder. In H. Böttger (Hrsg.), *Englisch - Didaktik für die Grundschule* (S. 12–22). Cornelsen.
- Long, H. (2014).** More than appropriateness and novelty: Judges' criteria of assessing creative products in science tasks. *Thinking Skills and Creativity, 13*, 183–194. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.05.002>
- Louis, M. (2020).** Schriftbild von Anfang an? - Didaktisch-methodische Konsequenzen für den Schrifteinsatz. In H. Böttger (Hrsg.), *Englisch - Didaktik für die Grundschule* (S. 164–175). Cornelsen.
- Lubart, T., & Besançon, M. (2017).** On the Measurement and Mismeasurement of Creativity. In R. A. Beghetto & B. Sriraman (Hrsg.), *Creative Contradictions in Education. Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (S. 333–348). Springer.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013).** *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments* (OECD Education Working Papers, Nr. 86). <https://doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>
- Maass, K. (2010).** Der Textanalysebaum. *Praxis Deutsch, 223*, 18–25.
- Macht, K. (2011).** Aufgaben als Bewertungsinstrumente. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Auflage, 8. Druck, S. 366–377). Cornelsen.
- Mager, R. F., & Rademacher, H. (1983).** *Lernziele und Unterricht* (nach der überarbeiteten Neuauflage von 1977). Beltz.
- Maley, A. (2015).** Overview: Creativity – the what, the why and the how. In N. Peachey & A. Maley (Hrsg.), *Creativity in the English language classroom* (S. 6–13). British Council.
- Massler, U., Queißer, C., Ewig, M., & Schleicher, Y. (2013).** Beurteilung von Lernerleistung im Grundschulunterricht. In U. Massler & D. Stotz (Hrsg.), *CLIL-Unterricht in der Primarstufe: Ein theoriebasierter Leitfaden für die Entwicklung von Aufgaben für Unterricht und Beurteilung* (S. 47–75). WVT.
- Mayer, N., & Köhler, G. (2009).** *Englischunterricht*. Schneider Hohengehren.
- McCallum, A. (2012).** *Creativity and learning in secondary English: Teaching for a creative classroom*. Routledge.
- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2019).** *Conducting educational design research* (2. Auflage). Routledge.
- McKinley, J., & Thompson, G. (2018).** Washback Effect in Teaching English as an International Language. In J. I. Lontos & M. DelliCarpini (Hrsg.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (S. 1–12). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0656>
- McPherson, J. H. (1975).** A Proposal for Establishing Ultimate Criteria for Measuring Creative Output. In C. W. Taylor & F. Barron (Hrsg.), *Scientific Creativity: Its Recognition and Development* (S. 24–29). Krieger.
- Medea, B., Karapanagiotidis, T., Konishi, M., Ottaviani, C., Margulies, D., Bernasconi, A., Bernasconi, N., Bernhardt, B. C., Jefferies, E., & Smallwood, J. (2018).** How do we decide what to do? Resting-state connectivity patterns and components of self-generated thought linked to the development of more concrete personal goals. *Experimental Brain Research, 236*(9), 2469–2481. <https://doi.org/10.1007/s00221-016-4729-y>

- Mednick, S.** (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232. <https://doi.org/10.1037/h0048850>
- Meier, J., & Langenegger, K.** (2017). *Das Portfolio im Englischunterricht der Grundschule: Exemplarisch dargestellt an der Aktionseinheit „Australien“* (Bd. 8, 1. Auflage). IBS.
- Menon, V.** (2011). Large-scale brain networks and psychopathology: A unifying triple network model. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(10), 483–506. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.08.003>
- Meyvis, T., & Yoon, H.** (2021). Adding is favoured over subtracting in problem solving. *Nature*, 592(7853), 189–190. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-00592-0>
- Mindt, D., & Schlüter, N.** (2007). *Ergebnisorientierter Englischunterricht: Für die Klassen 3 und 4* (1. Auflage). Cornelsen Scriptor.
- Mindt, D., & Wagner, G.** (2007). *Lernstand im Englischunterricht: Ermittlung und Bewertung: Für die Klassen 3 und 4* (1. Auflage). Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland.** (2015). *Lehrplan Englisch - Gymnasiale Oberstufe - Hauptphase Leistungskurs*.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.** (2012). *Lehrplan für die Berufsoberschule und Fachoberschule*.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.** (2019). *Leitfaden zu den Fachanforderungen Englisch*. Schmidt & Klaunig.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.** (2019). *Rahmenplan für die Sekundarstufe I - Regionale Schule, Gesamtschule - Englisch*.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz.** (2000). *Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klassen 5-9/10)*. SOMMER.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.** (2009). *Informationen zum Lehrplan Englisch Grundschule*.
- Moon, R.** (2011). Lexicography and Linguistic Creativity. *Lexikos*, 18. <https://doi.org/10.5788/18-0-481>
- Müller-Hartmann, A., & Schocker von Ditzfurth, M.** (2011). *Teaching English: Task-supported language learning*. Schöningh.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker von Ditzfurth, M.** (2015). *Introduction to English language teaching* (2. Auflage). Klett Lerntraining.
- Mullet, D. R., Willerson, A., N. Lamb, K., & Kettler, T.** (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Mumford, M. D.** (2003). Where Have We Been, Where Are We Going? Taking Stock in Creativity Research. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651403>
- Mumford, M. D., & Gustafson, S. B.** (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103(1), 27–43. <https://doi.org/10.1037/003-2909.103.1.27>
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE).** (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Department for Education and Employment.
- Nett, N.** (2019). Kreativität – was ist das überhaupt?: Explizite Theorien und Modelle der Kreativität. In J. S. Haager & T. G. Baudson (Hrsg.), *Kreativität in der Schule - Finden, fördern, leben* (S. 3–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22970-2_1
- Nold, G.** (2011). Die Arbeit mit dem Lehrwerk. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Auflage, 8. Druck, S. 127–136). Cornelsen.
- Nussbaumer, M.** (2000). Lernerorientierte Textanalyse - Eine Hilfe zum Textverfassen? In H. Feilke & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch: Schreibforschung und schulisches Schreiben* (1. Auflage, 5. Druck, S. 96–112). Klett.
- OECD.** (2019). *PISA 2021 Creative Thinking Framework*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf>

- Onarheim, B., & Friis-Olivarius, M.** (2013). Applying the neuroscience of creativity to creativity training. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, Artikel 656.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00656>
- Ondra, M.** (2020). *Look inside my schoolbag (Vocabulary Craftivity)*. Eduki.
<https://eduki.com/de/material/183063/look-inside-my-schoolbag-vocabulary-craftivity>
- O'Quin, K., & Besemer, S. P.** (1999). Creative Products. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Hrsg.), *Encyclopedia of Creativity* (S. 413–422). Academic Press.
- Orwig, W., Diez, I., Bueichekú, E., Vannini, P., Beaty, R., & Sepulcre, J.** (2021). Cortical Networks of Creative Ability Trace Gene Expression Profiles of Synaptic Plasticity in the Human Brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, Artikel 694274.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.694274>
- Papadatou-Pastou, M., Gritzali, M., & Barrable, A.** (2018). The Learning Styles Educational Neuromyth: Lack of Agreement Between Teachers' Judgments, Self-Assessment, and Students' Intelligence. *Frontiers in Education*, 3, Artikel 105.
<https://doi.org/10.3389/educ.2018.00105>
- Paran, A., & Sercu, L.** (Hrsg.). (2010). *Testing the untestable in language education*. Multilingual Matters.
- Patston, T. J., Kaufman, J. C., Cropley, A. J., & Marrone, R.** (2021). What Is Creativity in Education? A Qualitative Study of International Curricula. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 207–230.
<https://doi.org/10.1177/1932202X20978356>
- Pauels, W.** (2011). Funktionen und Formen der Hausaufgabe. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Auflage, 8. Druck, S. 185–191). Cornelsen.
- Peterßen, W. H.** (2006). *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen* (9., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Nachdruck). Oldenbourg.
- Pfab, F.** (2019). *Kreativität im künstlerischen Gestaltungsprozess: Entwurf einer systemtheoretischen Definition*. Transcript.
- Piepho, H.-E.** (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I: Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Frankonius.
- Pipes, A. C.** (2019). *Examining Creativity as an Individual Difference in Second Language Production*. [Dissertation, Georgetown University].
- Plomp, T.** (2013). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research Part A: an introduction*. (S. 10–51). slo.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T.** (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Plucker, J. A., Makel, M. C., & Qian, M.** (2019). Assessment of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. Auflage, S. 44–68). Cambridge University Press.
- Porsch, R.** (2010). Die Erprobung eines Kodierschemas zur Messung der Schreibkompetenz im Fach Französisch. In R. Porsch (Hrsg.), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I* (S. 267–285). Waxmann.
- Porsch, R., & Köller, O.** (2010). Standardbasiertes Testen von Schreibkompetenzen im Fach Englisch. In W. Bos & J. Baumert (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 85–103). Waxmann.
- Prayati, Z.** (2020). The Effect of Team Product to Improve Students' Creativity in Writing at SMPN 1 Jogaat. *Journal of Languages and Language Teaching*, 8(1), 40–47.
<https://doi.org/10.33394/jollt.v8i1.2213>
- Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J.** (2015). Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47, 877–891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>

- Pugliese, C.** (2010). *Being creative: The challenge of change in the classroom* (1. Auflage). Delta.
- Raichle, M. E., MacLeod, A. M., Snyder, A. Z., Powers, W. J., Gusnard, D. A., & Shulman, G. L.** (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 98*(2), 676–682. <https://doi.org/10.1073/pnas.98.2.676>
- Raithel, J.** (2008). *Quantitative Forschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91148-9>
- Ramey, M. M., & Zabelina, D.** (2021). *Creative people use memory differently: Divergent thinking modulates how episodic memory is combined with semantic knowledge* [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fgkwq>
- Reber, P. J.** (2013). The neural basis of implicit learning and memory: A review of neuropsychological and neuroimaging research. *Neuropsychologia, 51*(10), 2026–2042. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.06.019>
- Reichart-Wallrabenstein, M.** (2004). *Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule: Eine theorie- und empiriegeleitete Studie zur Diskussion um die Integration von Schriftlichkeit*. [Dissertation, Universität Hamburg].
- Reinmann, G.** (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft, 33*(1), 52–69. DOI: 10.25656/01:5787
- Reinmann, G.** (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung - Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–61). Bertelsmann.
- Reiter-Palmon, R., Forthmann, B., & Barbot, B.** (2019). Scoring divergent thinking tests: A review and systematic framework. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13*(2), 144–152. <https://doi.org/10.1037/aca0000227>
- Renzulli, J., Beghetto, R. A., Brandon, L., & Karwowski, M.** (2021). Development of an instrument to measure opportunities for imagination, creativity, and innovation (ICI) in schools. *Gifted Education International, 20*(10), 1–20. <https://doi.org/10.1177/02614294211042333>
- Rhodes, M.** (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan, 42*(7), 305–310. <https://www.jstor.org/stable/20342603>
- Ricart Brede, J.** (2014). Beobachtung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 137–146). Schöningh.
- Richards, J. C., & Cotterall, S.** (2016). Exploring Creativity in Language Teaching. In R. H. Jones & J. C. Richards (Hrsg.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (S. 97–113). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ripke, G.** (2005). *Kreativität und Diagnostik*. LIT.
- Robinson, K., & Aronica, L.** (2013). *Finding your element: How to discover your talents and passions and transform your life*. Tantor Media, Inc.
- Rossa, H.** (2016). Testen und Prüfen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 399–403). A. Francke Verlag.
- Runco, M. A.** (1999). Fourth grade slump. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Hrsg.), *Encyclopedia of Creativity* (Bd. 1, S. 743–744). Academic Press.
- Runco, M. A.** (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(3), 317–324. <https://doi.org/10.1080/00313830308598>
- Runco, M. A.** (2014). “Big C, Little c” Creativity as a False Dichotomy: Reality is not Categorical. *Creativity Research Journal, 26*(1), 131–132. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873676>
- Runco, M. A., Acar, S., & Cayirdag, N.** (2017). A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity, 24*, 242–249. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J.** (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>

- Rymarczyk, J.** (2008a). Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbilds in der Grundschule. In H. Böttger (Hrsg.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007* (S. 170–182). Domino Verlag.
- Rymarczyk, J.** (2008b). Paralleler Schriftspracherwerb in Erst- und Fremdsprache ist unmöglich! *Take off! Zeitschrift für frühes Fremdsprachenlernen*, 2(4), 48.
- Sachs, L.** (1982). *Statistische Methoden*. Springer.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus.** (2020). *Lehrplan Berufliches Gymnasium Englisch*. http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1887_lp_bgy_englisch_2020.pdf?v2
- Sandoval, W. A., & Bell, P.** (2004). Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199–201.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., & Sanz de Acedo Baquedano, M. T.** (2013). How creative potential is related to metacognition. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 69–81. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i2.95>
- Schacter, D. L.** (1987). Implicit memory: History and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(3), 501–518. <https://doi.org/10.1037/02787393.13.3.501>
- Schacter, J., Thum, Y. M., & Zifkin, D.** (2006). How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement? *The Journal of Creative Behavior*, 40(1), 47–72. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2006.tb01266.x>
- Schmid-Schönbein, G.** (2007). *Didaktik: Grundschulenglisch* (1. Auflage, 3. Druck). Cornelsen.
- Schröder, K.** (2017a). Leistungsbewertung. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 209–211). J.B. Metzler Verlag.
- Schröder, K.** (2017b). Leistungsermittlung. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 211–214). J.B. Metzler Verlag.
- Schröder-Lenzen, A.** (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91817-4>
- Schuler, H., & Görlich, Y.** (2007). *Kreativität: Ursachen, Messung, Förderung und Umsetzung in Innovation*. Hogrefe.
- Seger, C. A.** (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, 115(2), 163–196. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.163>
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz.** (2014). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz.** (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021)*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G.** (1975). The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. *Language Learning*, 25(1), 139–152. <https://doi.org/10.1111/j.14671770.1975.tb00114.x>
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J.** (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001025>
- Silvia, P. J., Martin, C., & Nusbaum, E. C.** (2009). A snapshot of creativity: Evaluating a quick and simple method for assessing divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 79–85. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.06.005>

- Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Willse, J. T., Barona, C. M., Cram, J. T., Hess, K. I., Martinez, J. L., & Richard, C. A. (2008).** Assessing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 2*(2), 68–85. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.2.2.68>
- Simonton, D. K. (1990).** History, chemistry, psychology, and genius: An intellectual autobiography of historiometry. In M. A. Runco & R. S. Albert (Hrsg.), *Theories of creativity* (S. 92–115). Sage.
- Simonton, D. K. (2012).** Taking the U.S. Patent Office Criteria Seriously: A Quantative Three-Criterion Creativity Definition and Its Implications. *Creativity Research Journal, 24*(2–3), 97–106. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.676974>
- Simonton, D. K. (2017).** Big-C Versus Little-c Creativity: Definitions, Implications, and Inherent Educational Contradictions. In R. A. Beghetto & B. Sriraman (Hrsg.), *Creative Contradictions in Education. Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (S. 3–19). Springer.
- Simonton, D. K. (2018).** Creative Ideas and the Creative Process: Good News and Bad News for the Neuroscience of Creativity. In R. E. Jung & O. Vartanian (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of the Neuroscience of Creativity* (S. 9–18). Cambridge University Press.
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015).** The Science of Mind Wandering: Empirically Navigating the Stream of Consciousness. *Annual Review of Psychology, 66*(1), 487–518. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331>
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2017a).** The Nature of Creativity: Mayflies, Octopi, and the Best Bad Idea We Have. In R. A. Beghetto & B. Sriraman (Hrsg.), *Creative Contradictions in Education. Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (S. 21–36). Springer.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2017b).** The 1.5 Criterion Model of Creativity: Where Less Is More, More or Less. *The Journal of Creative Behavior, 51*(4), 281–284. <https://doi.org/10.1002/jocb.191>
- Snyder, H. T., Hammond, J. A., Grohman, M. G., & Katz-Buonincontro, J. (2019).** Creativity measurement in undergraduate students from 1984–2013: A systematic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13*(2), 133–143. <https://doi.org/10.1037/aca0000228>
- Solé-Padullés, C., Castro-Fornieles, J., de la Serna, E., Calvo, R., Baeza, I., Moya, J., Lázaro, L., Rosa, M., Bargalló, N., & Sugranyes, G. (2016).** Intrinsic connectivity networks from childhood to late adolescence: Effects of age and sex. *Developmental Cognitive Neuroscience, 17*, 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.004>
- Sorrentino, C. (2019).** Creativity Assessment in School: Reflection from a Middle School Italian Study on Giftedness. *Universal Journal of Educational Research, 7*(2), 556–562. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070228>
- Spiro, J. (2010).** Crossing the Bridge from Appreciative Reader to Reflective Writer: The Assessment of Creative Process. In A. Paran & L. Sercu (Hrsg.), *Testing the untestable in language education* (S. 165–190). Multilingual Matters.
- Spitzer, M. (2003).** *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens* (Korrigierter Nachdruck). Spektrum, Akad. Verl.
- Sreenivas, S., Boehm, S. G., & Linden, D. E. J. (2012).** Emotional faces and the default mode network. *Neuroscience Letters, 506*(2), 229–234. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2011.11.012>
- Sridharan, D., Levitin, D. J., & Menon, V. (2008).** A critical role for the right fronto-insular cortex in switching between central-executive and default-mode networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*(34), 12569–12574. <https://doi.org/10.1073/pnas.0800005105>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2008a).** *Leistung neu denken: Empfehlungen, Ideen, Materialien für die Grundschule* (2. Auflage). Auer.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2008b).** *Orientierungshilfen für die Lernstandserhebung im Englischunterricht der Grundschule.* https://www.isb.bayern.de/download/1639/1_lernstandserhebung-grundsuetzl_bereiche.pdf

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).** (2018). *Bewertungsraster Schreiben - Textproduktion - A1/A1+*.
https://www.isb.bayern.de/download/20830/a1_schreiben_lp_.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).** (2020). *Bewertung von Leistungen im Bereich Schreiben*. https://www.isb.bayern.de/download/23035/gym_mod_fs_bewertung_schreiben.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).** (2021a). *Fachprofil des LehrplanPLUS für das Fach Englisch der Grundschule*.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/englisch>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).** (2021b). *Lehrplan für die Grundschule Jahrgangsstufe 3/4*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/englisch>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).** (2022). *Fachlehrplan für Englisch 3/4 Grundschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/4/englisch>
- Stahl, N. A., King, J. R., & Lampi, J. P.** (2019). Expanding Approaches for Research: Design Research. *Journal of Developmental Education*, 42(3), 29–30.
- Stangl, W.** (2021a). Alternative Uses Task. In *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*.
<https://lexikon.stangl.eu/1166/neuroplastizitaet>
- Stangl, W.** (2021b). Neuroplastizität. In *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*.
<https://lexikon.stangl.eu/1166/neuroplastizitaet>
- Starko, A. J.** (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (4. Auflage). Routledge.
- Sternberg, R. J.** (2015). Teaching for creativity: The sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 115–117. <https://doi.org/10.1037/aca0000007>
- Sternberg, R. J.** (2018). What's Wrong with Creativity Testing? *The Journal of Creative Behavior*, 54(1), 20–36. <https://doi.org/10.1002/jocb.237>
- Stevens, C. E., & Zabelina, D. L.** (2020). Classifying creativity: Applying machine learning techniques to divergent thinking EEG data. *NeuroImage*, 219, Artikel 116990.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116990>
- Strübing, J.** (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Strübing, J.** (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Surkamp, C.** (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler Verlag.
- Surkamp, C., & Viebrock, B.** (Hrsg.). (2018). *Teaching English as a foreign language: An introduction*. J.B. Metzler Verlag.
- Swann, J., & Maybin, J.** (2007). Introduction: Language Creativity in Everyday Contexts. *Applied Linguistics*, 28(4), 491–496. <https://doi.org/10.1093/applin/amm047>
- Takeuchi, H., Taki, Y., Sassa, Y., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Fukushima, A., & Kawashima, R.** (2010). White matter structures associated with creativity: Evidence from diffusion tensor imaging. *NeuroImage*, 51(1), 11–18. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.02.035>
- Tarone, E.** (2018). Interlanguage. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (1. Auflage). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431>
- Taruffi, L., Pehrs, C., Skouras, S., & Koelsch, S.** (2017). Effects of Sad and Happy Music on Mind-Wandering and the Default Mode Network. *Scientific Reports*, 7(1), Artikel 14396.
<https://doi.org/10.1038/s41598-017-14849-0>
- Taylor, V. A., Daneault, V., Grant, J., Scavone, G., Breton, E., Roffe-Vidal, S., Courtemanche, J., Lavarenne, A. S., Marrelec, G., Benali, H., & Beauregard, M.** (2013). Impact of meditation training on the default mode network during a restful state. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 4–14. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr087>
- Teichmann, V.** (2011). Kreatives Schreiben. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Auflage, 8. Druck, S. 250–257). Cornelsen.

- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen*. (1. Auflage). Cornelsen.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Thee, I. L. (2006). *Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund*. BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.
- Thüringen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2019). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife - Englisch*. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1395>
- Timm, J.-P. (Hrsg.). (2011). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Auflage, 8. Druck). Cornelsen.
- Tomlinson, B. (2015). Challenging teachers to use their coursebook creatively. In A. Maley & N. Peachey (Hrsg.), *Creativity in the English Language Classroom* (S. 24–28). British Council.
- Tomlinson, C. A. (2021, Februar 20). *Teaching in a Pandemic: How Research, Education, and Neuroscience Can Show Us the Way*. [Presentation]. Learning & the Brain: The Science of Teaching During a Pandemic, virtual.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the classroom*. National Education Association.
- Treffinger, D. J. (1996). *Creativity, creative thinking, and critical thinking: In search of definitions*. Center for Creative Learning.
- Treffinger, D. J., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators*. The National Research Center on the Gifted and Talented.
- van den Branden, K. (Hrsg.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Vatansever, D., Menon, D. K., Manktelow, A. E., Sahakian, B. J., & Stamatakis, E. A. (2015). Default mode network connectivity during task execution. *NeuroImage*, 122, 96–104.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.07.053>
- Velica, I. (2010). Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. *Neue Didaktik*, 2, 10–24.
- Vogt, K., & Quetz, J. (2018). *Assessment im Englischunterricht: Kompetenzorientiert beurteilen und bewerten*. Helbling.
- Waas, L., & Hamm, W. (2011). *Leistung messen und bewerten im Englischunterricht der Grundschule: Grundlagen - didaktische Prinzipien - praktische Umsetzung* (2. Auflage). Brigg.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. Holt, Rinehart and Winsto.
- Wallas, G. (2014). *The art of thought* (basierend auf der 1. Auflage von 1926). Solis Press.
- Ward, W. C., & Cox, P. W. (1974). A field study of nonverbal creativity. *Journal of Personality*, 42(2), 202–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1974.tb00670.x>
- Waschk, K. (2008). *Öffnung des Englischunterrichts in der Grundschule: Studien zur Wahlfreiheit und Lernerautonomie*. Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Wehner, L., Csikszentmihalyi, M., & Magyari-Beck, I. (1991). Current approaches used in studying creativity: An exploratory investigation. *Creativity Research Journal*, 4(3), 261–271.
<https://doi.org/10.1080/10400419109534398>
- Weier, U., Heigl, D., Loibl, G., & Seitz, S. (2017). *Leistungen beobachten – Erheben – Bewerten*. Appel & Klinger Druck und Medien GmbH.
- Weigle, S. C. (2008). *Assessing writing* (5. Druck). Univ. Press.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Weltgen, J., & Fischer, L. (2022). Der Fremdsprachenfrühbeginn - Vom individualisierten zum gemeinsamen Lernen. In H. Böttger (Hrsg.), *Fremdsprachenfrühbeginn (noch) besser machen* (S. 34–43). Schriftbild GmbH.
- Wermke, J. (1989). *Kreativität als komplexe Aufgabe: Entwicklung eines Konzepts der Kreativität und ihrer Förderung durch Literatur* (2. Auflage). Deutscher Studien Verlag.

- Wernsing, A. V.** (1999). *Kreativität im Französischunterricht: Handeln durch Texte* (1. Auflage, Nachdruck). Cornelsen.
- Wieth, M. B., & Zacks, R. T.** (2011). Time of day effects on problem solving: When the non-optimal is optimal. *Thinking & Reasoning, 17*(4), 387–401. <https://doi.org/10.1080/13546783.2011.625663>
- Wiggins, G. A., & Bhattacharya, J.** (2014). Mind the gap: An attempt to bridge computational and neuroscientific approaches to study creativity. *Frontiers in Human Neuroscience, 8*, Artikel 540. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00540>
- Williams, J. N.** (2009). Implicit Learning in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Hrsg.), *The New Handbook of Second Language Acquisition* (S. 319–353). Emerald Group Publishing Limited.
- Williams, J. N.** (2020). The Neuroscience of Implicit Learning. *Language Learning, 70*(S2), 255–307. <https://doi.org/10.1111/lang.12405>
- Winemiller, C.** (2020). The L2 Classroom as a Crossroads: Merging Creative Pedagogy and Second Language Instruction. [Masterarbeit, Arizona State University]. ProQuest.
- Wirtz, M. A., & Caspar, F.** (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Hogrefe.
- Wright, A.** (2015). Medium: Companion or slave? In N. Peachey & A. Maley (Hrsg.), *Creativity in the English language classroom* (S. 14–23). British Council.
- Wyse, D., & Ferrari, A.** (2015). Creativity and education: Comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal, 41*(1), 30–47. <https://doi.org/10.1002/berj.3135>
- Xerri, D., & Vassallo, O.** (2016). Creativity in ELT: an introduction. In Daniel Xerri & O. Vassallo (Hrsg.), *Creativity in English Language Teaching* (S. 1–7). Progress Press.
- Yuan, Y., Wu, M., Hu, M. (Monica), & Lin, I.** (2019). Teacher's Encouragement on Creativity, Intrinsic Motivation, and Creativity: The Mediating Role of Creative Process Engagement. *The Journal of Creative Behavior, 53*(3), 312–324. <https://doi.org/10.1002/jocb.181>
- Zehner, F., Sälzer, C., & Goldhammer, F.** (2016). Automatic Coding of Short Text Responses via Clustering in Educational Assessment. *Educational and Psychological Measurement, 76*(2), 280–303. <https://doi.org/10.1177/0013164415590022>
- Zhu, W., Chen, Q., Tang, C., Cao, G., Hou, Y., & Qiu, J.** (2016). Brain structure links everyday creativity to creative achievement. *Brain and Cognition, 103*, 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2015.09.008>

Anhang

A1: Übersicht aller Kodierungselemente

Kodierungselement	Trefferzahl	Kodierungselement	Trefferzahl
novelty	48	practicality	1
originality	37	correct	1
usefulness	32	true	1
appropriate	15	adaptable	1
value	13	pertinent	1
surprising	11	understandable	1
combining ideas	9	logical	1
problem solving	8	potential originality	1
effectiveness	7	nonobvious	1
elaborate	7	synthesis	1
meeting task constraints	6	unpredictable	1
unusualness	6	doing something different	1
unexpected	5	uncommon	1
different	4	remote	1
transformational	4	unconventional	1
elegant	4	Infrequent	1
satisfying	4	Innovative	1
imagination	4	nonconform	1
relevant	3	addresses disequilibrium in society	1
tenable	3	breaking norms	1
relevance	3	complete	1
finding connections	3	good	1
unique	3	thoughtful	1
social acceptance	2	well-crafted	1
adaptive	2	well-made	1
clever	2	authentic	1
genesis	2	delightful	1
quality	2	pleasurable	1
interesting	2	stimulating	1
aesthetic	2	pleasing	1
goal-oriented	2	beneficial to society	1
purposeful	2	generalizable	1
potential effectiveness	2	positive result	1
imaginative	2	functioning	1
reasonable	1	resolution	1
realistic	1	meaningful	1
implemented	1	viable	1

A2: Zuordnung der Kodierungselemente

Anmerkung: Die Zuordnung der Subkriterien erfolgte anhand von Bedeutungsüberschneidungen. Diese ergaben sich zum Teil anhand des Kontexts.

Kernkriterien	Subkriterien
novelty	surprising, originality, potential originality, nonobvious, combining ideas, synthesis, finding connections, unpredictable, unusualness, different, doing something different, uncommon, clever, remote, unconventional, unexpected, infrequent, unique, innovative, nonconform, transformational, addresses disequilibrium in society, genesis, breaking norms
value	quality, complete, good, thoughtful, well-crafted, well-made, authentic, aesthetic, elegant, interesting, delightful, pleasurable, stimulating, pleasing, satisfying, beneficial to society, generalizable, goal-oriented, purposeful, positive result, effectiveness, potential effectiveness, functioning, resolution, meaningful, viable, problem solving, usefulness, elaborate, imagination
appropriateness	relevant, reasonable, realistic, implemented, practicality, tenable, meeting task constraints, social acceptance, correct, true, adaptive, adaptable, pertinent, understandable, logical

A3: Kurzbiografien der Expertinnen des Expertenratings

Expertin 1: S.S.-H.

Akademische Rätin an der Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Expertin 2: D.K.

zentrale Fachleiterin für Englisch in Bayern a.D. und Lehrbeauftragte an der Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Expertin 3: A.W.

Lehrerin für Englisch und Mathematik, Maria-Ward Realschule, Eichstätt

Expertin 4: S.F.

Lehrerin für Englisch und Deutsch, Maria-Ward Realschule, Eichstätt

A4: Kurzbiografien der Probanden der Usability-Studie**Proband 1: J.U.**

promovierte Englischdidaktikerin und Lehrerin, Walther-Rathenau-Gymnasium,
Schweinfurt

Proband 2: L.I.

wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Didaktik der englischen Sprache und
Literatur, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Proband 3: A.M.

Lehrer für Englisch und Geschichte, Maria-Ward Realschule, Eichstätt

Proband 4: S.D.

Lehramtsanwärterin für Englisch und Deutsch, Referendariat an wechselnden Gymnasien

Proband 5: F.S.

Lehramtsanwärter für Englisch und Französisch, Referendariat an wechselnden
Gymnasien

A5: Aufbau des Fragebogens für die Expertenbefragung

Anmerkung: Die Daten der Expertenbefragung wurden digital erhoben. Der abgebildete Fragebogen spiegelt somit lediglich die Inhalte des Fragebogens wider und nicht die optische Darstellung.

Evaluation schriftlicher Sprachprodukte im Fremdsprachenunterricht

Liebe/r Expertin/e,

herzlichen Dank für deine Teilnahme am Rating! Ich weiß es sehr zu schätzen, dass du dir die Zeit nimmst und diese Umfrage beantwortest. Hierbei geht es um die Evaluation von Schriftsprachprodukten im Englischunterricht. Vorrangig bezieht sich die Evaluation auf den Primarstufenbereich, weshalb nachfolgend einige Beispiele solcher schriftlichen Sprachprodukte zu sehen sind. Diese sollen dir dabei helfen zu verstehen, was damit grob gemeint ist.

Die Aufgabenstellung einer exemplarischen Aufgabe lautete, die vorgefertigten Satzanfänge (hier fettgedruckt) zu vervollständigen. Nachfolgend siehst du einige schriftliche Sprachprodukte von Lernenden.

Satzanfang	Antwort des Lernenden
My favorite	colours are: rainbowcolour, blue, and metallic silver
My favorite	colore is blue
I like	dogs
I have	a cat
I like	Racoons
I have	a brother

Bevor es losgeht, noch ein paar kurze Informationen zum Ablauf des Expertenratings:

Teil 1: Offene Fragen

Im ersten Teil des Expertenratings werden dir vier offene Fragen gestellt, die du gern auch in Stichpunkten beantworten kannst.

Teil 2: Einordnung der Items

Im zweiten Teil werden dir nacheinander Items vorgelegt, die du dann den Kriterien neu, nützlich, ansprechend oder passend zuordnest. Wenn das Item zu keinem der Kriterien passt, kannst du dies ebenfalls angeben. Anschließend an die Einordnung wirst du zudem gebeten deine Entscheidung zu begründen oder auf eine Priorisierung einzugehen, wenn du beispielsweise mehrere Kriterien angekreuzt hast. Gern darfst du dort auch zusätzliche Kommentare angeben oder ein ganz anderes Kriterium nennen, zu dem das jeweilige Item besser passen würde.

Teil 3: Offene Frage

Im dritten Teil wird dir erneut eine letzte offene Frage gestellt. Dann ist es auch schon geschafft.

Teil 1: Offene Fragen

1. Anhand welcher Aspekte kann man ausmachen, dass ein schriftliches Sprachprodukt NEU ist?

2. Anhand welcher Aspekte kann man ausmachen, dass ein schriftliches Sprachprodukt ANSPRECHEND ist?

3. Anhand welcher Aspekte kann man ausmachen, dass ein schriftliches Sprachprodukt NÜTZLICH ist?

4. Anhand welcher Aspekte kann man ausmachen, dass ein schriftliches Sprachprodukt PASSEND ist?

Teil 2: Einordnung der Items

Bitte ordne die folgenden Items den vier Kriterien neu, nützlich, ansprechend und passend zu. Beispielhaft für Item 1 kannst du dich auch einfach fragen: "Ist ein schriftliches Sprachprodukt neu/ansprechend/nützlich/passend, wenn es die sprachlichen Zielvorgaben der Aufgabe erfüllt?". Wenn das Item zu keinem der Kriterien passt, kreuze dies gern an. Bitte begründe danach kurz deine Einordnung oder gebe ein zusätzliches Kriterium an, zu dem das Item besser passen würde. Falls du mehrere Kriterien angekreuzt hast, darfst du hier ebenfalls auf deine persönliche Priorisierung eingehen.

Item 1: Die sprachlichen Zielvorgaben der Aufgabe wurden erfüllt.

5. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 1 zuordnen?
- neu
 - nützlich
 - ansprechend
 - passend
 - keine der vorgegebenen Möglichkeiten
6. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 2: Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe wurden erfüllt

7. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 2 zuordnen?
- neu
 - nützlich
 - ansprechend
 - passend
 - keine der vorgegebenen Möglichkeiten
8. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 3: Der Inhalt der Antwort überrascht mich.

9. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 3 zuordnen?
- neu
 - nützlich
 - ansprechend
 - passend
 - keine der vorgegebenen Möglichkeiten
10. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 4: Der Inhalt der Antwort wird in einem neuen Kontext (im Vergleich zu dem, in der dieser erlernt wurde) angewendet.

11. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 4 zuordnen?
- neu
 - nützlich
 - ansprechend
 - passend
 - keine der vorgegebenen Möglichkeiten

12. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 5: Die Antwort weist mehrere inhaltliche Themen auf (Beispiel: Der Lernende schreibt über seinen Bruder, seine Schwester und seine Eltern).

13. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 5 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

14. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 6: Die Antwort weist inhaltlich unterschiedliche Themen auf (Beispiel: Der Lernende schreibt über seinen Bruder, seinen Hund und Fallschirmspringen).

15. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 6 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

16. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 7: Die Antwort kombiniert zwei inhaltlich unterschiedliche Aspekte (Beispiel: Der Lernende schreibt über seine Schwester, die Fallschirmspringen kann).

17. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 7 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

18. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 8: Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab.

19. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 8 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

20. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 9: Die Idee der Antwort überschreitet die Zielvorgaben der Aufgabe, indem sie Zusatzinformation aufweist.

21. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 9 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

22. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 10: Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an.

23. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 10 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

24. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 11: Der Inhalt der Antwort ist fantasievoll (out of the box, surreal).

25. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 11 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

26. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 12: Die Antwort ist strukturiert, woran man erkennt, dass das Sprachprodukt inhaltlich durchdacht ist.

27. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 12 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

28. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 13: Die Antwort ist inhaltlich vollständig.

29. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 13 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

30. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 14: Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Aufgabe rein inhaltlich.

31. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 14 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

32. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 15: Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) aus einem höheren sprachlichen Niveau.

33. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 15 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

34. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 16: Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) in einem anderen Kontext als jener, in dem diese erlernt wurden.

35. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 16 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

36. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 17: Der Lernende variiert hinsichtlich seiner sprachlichen Mittel (Wortschatz, Satzbau etc.)

37. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 17 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

38. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 18: Der Lernende verwendet unterschiedliche Sprachen (vgl. code-switching).

39. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 18 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

40. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 19: Der Lernende verbindet zwei unterschiedliche voneinander unabhängige Wörter (vgl. Neologismus).

41. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 19 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

42. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 20: Der Lernende verwendet stilistische Mittel.

43. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 20 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

44. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 21: Die Antwort ist ausführlicher als sie sein muss, selbst wenn sprachliche Fehler gemacht werden.

45. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 21 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

46. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 22: Aufgrund der sprachlichen Qualität ist die Antwort verständlich.

47. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 22 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

48. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 23: Die Antwort weist korrekte Orthographie auf.

49. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 23 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

50. Bitte begründe deine Einordnung.

Item 24: Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter.

51. Zu welchem der vier Kriterien würdest du Item 24 zuordnen?

- neu
- nützlich
- ansprechend
- passend
- keine der vorgegebenen Möglichkeiten

52. Bitte begründe deine Einordnung.

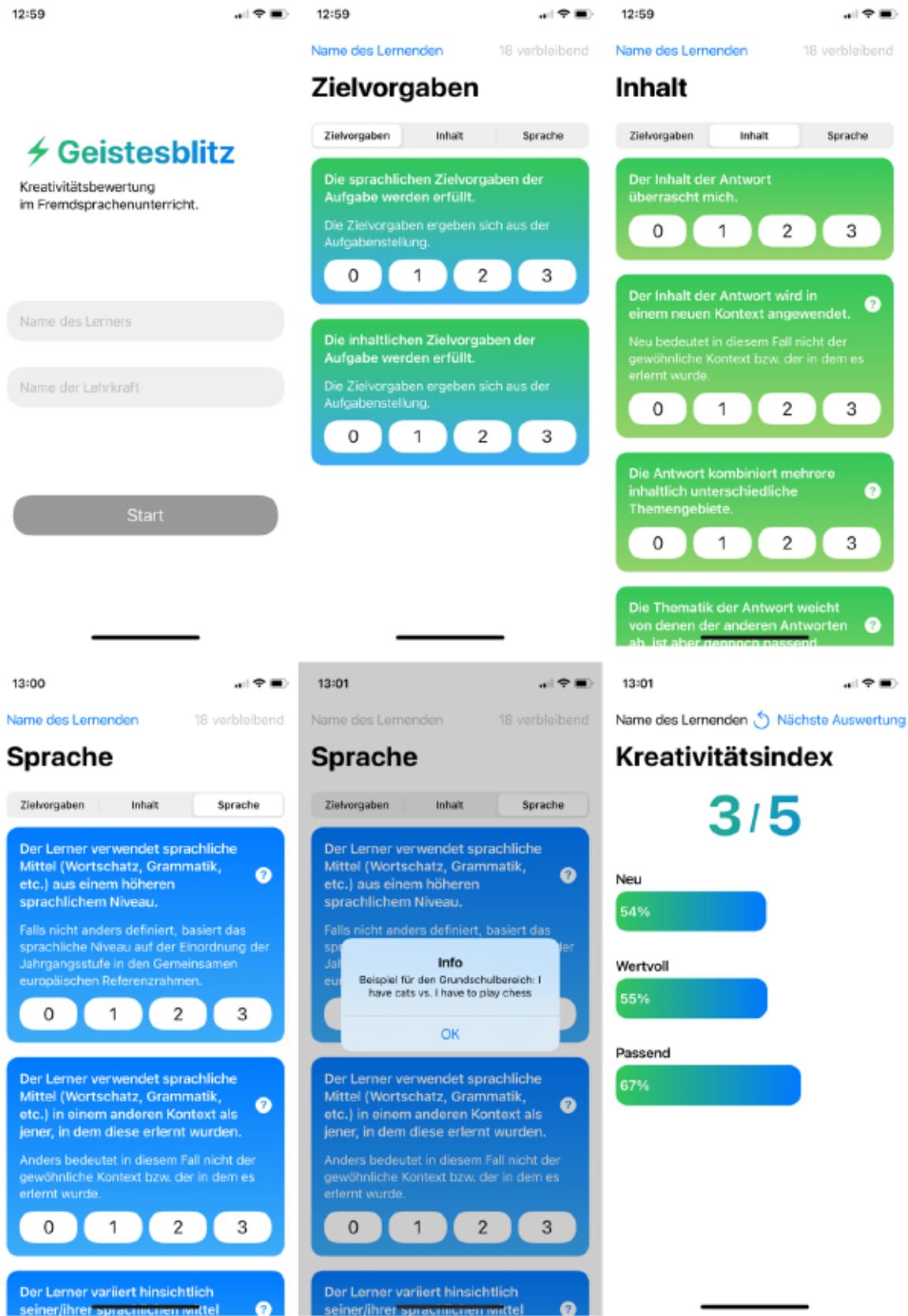
Teil 3: Offene Frage

Fast geschafft! Zeit für deine persönliche Kreativität!

53. Gibt es Items, die dir einfallen, um kreative Schriftsprachprodukte zu evaluieren?

Super, vielen lieben Dank! Bitte nicht vergessen auf den nachfolgenden Knopf "Submit" zu klicken, um deine Expertenmeinung abzuschicken.

A6: Detaillierte Ansicht des digitalen Evaluationstools



A7: Übersicht der Durchschnittsergebnisse aller Sprachprodukte

Indikator 1 „Die sprachlichen Zielvorgaben der Aufgabe/Frage werden erfüllt.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 1	MT242 ¹¹ I like my school	2,938462
Indikator 1	CN012 I like cute and small Rabbits	2,911765
Indikator 1	EE082 I like animals and beaches	2,901639
Indikator 1	MZ052 I like my rabbit Hopsi	2,898551
Indikator 1	MC172 I like playing Soccer	2,850000
Indikator 1	EÖ22 I like to dance and to play Ball	2,819672
Indikator 1	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,808824
Indikator 1	KR102 I like Horses and Dogs	2,791045
Indikator 1	CM062 I like dogs	2,781250
Indikator 1	NK122 I like Football	2,761905
Indikator 1	JP042 I like Pizza	2,728571
Indikator 1	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,721311
Indikator 1	JS122 I like Lego	2,681818
Indikator 1	MR42 I like the school	2,676471
Indikator 1	MG032 I like socker	2,600000
Indikator 1	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	2,516129
Indikator 1	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,515152
Indikator 1	MB152 I like to be whit me Familie and I liek dogs	2,447761
Indikator 1	CP252 I like Futboll	2,300000
Indikator 1	NS102 I like mi Mum	2,261538
Indikator 1	KB222 I like mai Däd and mai Mam	2,230769
Indikator 1	AH302 I like eiskrim	2,136364
Indikator 1	LS092 I like horses and Wochenende	1,923077
Indikator 1	AP092 I like two it baket biens	1,619718
Indikator 1	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	1,515625

Indikator 2 „Die inhaltlichen Zielvorgaben der Aufgabe/Frage werden erfüllt.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 2	CN012 I like cute and small Rabbits	2,955882
Indikator 2	MT242 I like my school	2,953846
Indikator 2	EE082 I like animals and beaches	2,950820
Indikator 2	MB152 I like to be whit me Familie and I liek dogs	2,940299
Indikator 2	EÖ22 I like to dance and to play Ball	2,934426
Indikator 2	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,934426
Indikator 2	MC172 I like playing Soccer	2,933333
Indikator 2	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,926471
Indikator 2	KR102 I like Horses and Dogs	2,925373
Indikator 2	MZ052 I like my rabbit Hopsi	2,898551

¹¹ Jedes Sprachprodukt erhielt, wie zuvor erwähnt, eine anonyme Kodierung.

Indikator 2	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,893939
Indikator 2	MR42 I like the school	2,882353
Indikator 2	KB222 I like mai Däd and mai Mam	2,876923
Indikator 2	MG032 I like socker	2,876923
Indikator 2	NK122 I like Football	2,857143
Indikator 2	JS122 I like Lego	2,848485
Indikator 2	CM062 I like dogs	2,843750
Indikator 2	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	2,838710
Indikator 2	CP252 I like Futboll	2,833333
Indikator 2	JP042 I like Pizza	2,828571
Indikator 2	AH302 I like eiskrim	2,818182
Indikator 2	NS102 I like mi Mum	2,769231
Indikator 2	LS092 I like horses and Wochenende	2,630769
Indikator 2	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	2,343750
Indikator 2	AP092 I like two it baket biens	2,239437

Indikator 3 „Der Inhalt der Antwort überrascht mich.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 3	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,705882
Indikator 3	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,180328
Indikator 3	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,060606
Indikator 3	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	2,016129
Indikator 3	AP092 I like two it baket biens	2,000000
Indikator 3	CN012 I like cute and small Rabbits	1,838235
Indikator 3	EE082 I like animals and beaches	1,721311
Indikator 3	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	1,641791
Indikator 3	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	1,609375
Indikator 3	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,426230
Indikator 3	LS092 I like horses and Wochenende	1,369231
Indikator 3	MZ052 I like my rabbit Hopsi	1,231884
Indikator 3	MT242 I like my school	1,076923
Indikator 3	MC172 I like playing Soccer	0,966667
Indikator 3	MR42 I like the school	0,897059
Indikator 3	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,784615
Indikator 3	KR102 I like Horses and Dogs	0,626866
Indikator 3	NS102 I like mi Mum	0,600000
Indikator 3	JS122 I like Lego	0,560606
Indikator 3	AH302 I like eiskrim	0,439394
Indikator 3	JP042 I like Pizza	0,357143
Indikator 3	MG032 I like socker	0,353846
Indikator 3	NK122 I like Football	0,285714
Indikator 3	CP252 I like Futboll	0,250000
Indikator 3	CM062 I like dogs	0,234375

Indikator 4 „Der Inhalt der Antwort wird in einem neuen Kontext angewendet.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 4	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,161765
Indikator 4	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	1,878788
Indikator 4	MB152 I like to be with mei Familie and I liek dogs	1,791045
Indikator 4	HW182 I like al animals but the most I like horses	1,770492
Indikator 4	CN012 I like cute and small Rabbits	1,514706
Indikator 4	AP092 I like two it baket biens	1,436620
Indikator 4	EE082 I like animals and beaches	1,426230
Indikator 4	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	1,306452
Indikator 4	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,262295
Indikator 4	MZ052 I like my rabbit Hopsi	1,144928
Indikator 4	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	1,125000
Indikator 4	LS092 I like horses and Wochenende	1,000000
Indikator 4	MC172 I like playing Soccer	0,816667
Indikator 4	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,800000
Indikator 4	MT242 I like my school	0,723077
Indikator 4	JS122 I like Lego	0,636364
Indikator 4	MR42 I like the school	0,617647
Indikator 4	NS102 I like mi Mum	0,584615
Indikator 4	KR102 I like Horses and Dogs	0,537313
Indikator 4	MG032 I like socker	0,461538
Indikator 4	JP042 I like Pizza	0,442857
Indikator 4	AH302 I like eiskrim	0,363636
Indikator 4	NK122 I like Football	0,317460
Indikator 4	CM062 I like dogs	0,265625
Indikator 4	CP252 I like Futboll	0,250000

Indikator 5 „Die Antwort kombiniert mehrere inhaltlich unterschiedliche Aspekte.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 5	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	2,580645
Indikator 5	MB152 I like to be with mei Familie and I liek dogs	2,522388
Indikator 5	EE082 I like animals and beaches	2,491803
Indikator 5	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,294118
Indikator 5	LS092 I like horses and Wochenende	2,215385
Indikator 5	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,045455
Indikator 5	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,573770
Indikator 5	HW182 I like al animals but the most I like horses	1,409836
Indikator 5	CN012 I like cute and small Rabbits	1,367647
Indikator 5	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,656250
Indikator 5	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,652174
Indikator 5	KR102 I like Horses and Dogs	0,611940
Indikator 5	AP092 I like two it baket biens	0,605634

Indikator 5	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,415385
Indikator 5	MC172 I like playing Soccer	0,366667
Indikator 5	MT242 I like my school	0,353846
Indikator 5	JP042 I like Pizza	0,128571
Indikator 5	NS102 I like mi Mum	0,107692
Indikator 5	JS122 I like Lego	0,090909
Indikator 5	NK122 I like Football	0,079365
Indikator 5	MG032 I like socker	0,076923
Indikator 5	CP252 I like Futboll	0,066667
Indikator 5	CM062 I like dogs	0,062500
Indikator 5	AH302 I like eiskrim	0,060606
Indikator 5	MR42 I like the school	0,044118

Indikator 6 „Die Thematik der Antwort weicht von denen der anderen Antworten ab, ist aber dennoch passend.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 6	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,485294
Indikator 6	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	1,924242
Indikator 6	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	1,903226
Indikator 6	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	1,746269
Indikator 6	EE082 I like animals and beaches	1,721311
Indikator 6	HW182 I like al animals but the most I like horses	1,672131
Indikator 6	AP092 I like two it baket biens	1,605634
Indikator 6	LS092 I like horses and Wochenende	1,461538
Indikator 6	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,393443
Indikator 6	CN012 I like cute and small Rabbits	1,264706
Indikator 6	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	1,250000
Indikator 6	KB222 I like mai Däd and mai Mam	1,046154
Indikator 6	MT242 I like my school	1,030769
Indikator 6	JS122 I like Lego	1,000000
Indikator 6	MR42 I like the school	0,985294
Indikator 6	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,971014
Indikator 6	MC172 I like playing Soccer	0,783333
Indikator 6	NS102 I like mi Mum	0,753846
Indikator 6	KR102 I like Horses and Dogs	0,671642
Indikator 6	JP042 I like Pizza	0,600000
Indikator 6	AH302 I like eiskrim	0,454545
Indikator 6	MG032 I like socker	0,446154
Indikator 6	NK122 I like Football	0,333333
Indikator 6	CM062 I like dogs	0,265625
Indikator 6	CP252 I like Futboll	0,183333

Indikator 7 „Die Idee der Antwort überschreitet die Rahmenbedingungen, indem sie Zusatzinformation aufweist. Diese unterstützen den Aussagewert der Antwort.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 7	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,676471
Indikator 7	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,655738
Indikator 7	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,378788
Indikator 7	CN012 I like cute and small Rabbits	2,352941
Indikator 7	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	2,059701
Indikator 7	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	1,645161
Indikator 7	MZ052 I like my rabbit Hopsi	1,623188
Indikator 7	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,573770
Indikator 7	EE082 I like animals and beaches	1,393443
Indikator 7	AP092 I like two it baket biens	1,084507
Indikator 7	LS092 I like horses and Wochenende	1,000000
Indikator 7	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,953125
Indikator 7	MC172 I like playing Soccer	0,800000
Indikator 7	KR102 I like Horses and Dogs	0,776119
Indikator 7	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,769231
Indikator 7	MT242 I like my school	0,661538
Indikator 7	NS102 I like mi Mum	0,276923
Indikator 7	MR42 I like the school	0,161765
Indikator 7	JP042 I like Pizza	0,157143
Indikator 7	NK122 I like Football	0,142857
Indikator 7	MG032 I like socker	0,123077
Indikator 7	CM062 I like dogs	0,109375
Indikator 7	AH302 I like eiskrim	0,090909
Indikator 7	JS122 I like Lego	0,090909
Indikator 7	CP252 I like Futboll	0,066667

Indikator 8 „Der Inhalt der Antwort besitzt Mehrwert, regt zu weiterführenden Handlungen (z.B. kognitiv) an.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 8	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,647059
Indikator 8	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,278689
Indikator 8	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,136364
Indikator 8	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	2,000000
Indikator 8	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	1,935484
Indikator 8	CN012 I like cute and small Rabbits	1,852941
Indikator 8	EE082 I like animals and beaches	1,803279
Indikator 8	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,770492
Indikator 8	MZ052 I like my rabbit Hopsi	1,681159
Indikator 8	LS092 I like horses and Wochenende	1,646154
Indikator 8	AP092 I like two it baket biens	1,478873

Indikator 8	MT242 I like my school	1,323077
Indikator 8	MC172 I like playing Soccer	1,183333
Indikator 8	KR102 I like Horses and Dogs	1,179104
Indikator 8	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	1,140625
Indikator 8	KB222 I like mai Däd and mai Mam	1,030769
Indikator 8	MR42 I like the school	0,955882
Indikator 8	AH302 I like eiskrim	0,939394
Indikator 8	JS122 I like Lego	0,863636
Indikator 8	MG032 I like socker	0,861538
Indikator 8	JP042 I like Pizza	0,800000
Indikator 8	NS102 I like mi Mum	0,784615
Indikator 8	CM062 I like dogs	0,765625
Indikator 8	NK122 I like Football	0,730159
Indikator 8	CP252 I like Futboll	0,700000

Indikator 9 „Der Inhalt der Antwort ist fantasievoll (out of the box, surreal).“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 9	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,102941
Indikator 9	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	1,774194
Indikator 9	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	1,287879
Indikator 9	HW182 I like al animals but the most I like horses	1,163934
Indikator 9	AP092 I like two it baket biens	1,140845
Indikator 9	CN012 I like cute and small Rabbits	1,117647
Indikator 9	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	1,059701
Indikator 9	EE082 I like animals and beaches	0,950820
Indikator 9	EÖ22 I like to dance and to play Ball	0,836066
Indikator 9	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,826087
Indikator 9	LS092 I like horses and Wochenende	0,800000
Indikator 9	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,671875
Indikator 9	MC172 I like playing Soccer	0,500000
Indikator 9	KR102 I like Horses and Dogs	0,402985
Indikator 9	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,353846
Indikator 9	MT242 I like my school	0,353846
Indikator 9	JS122 I like Lego	0,272727
Indikator 9	NS102 I like mi Mum	0,215385
Indikator 9	MR42 I like the school	0,191176
Indikator 9	AH302 I like eiskrim	0,166667
Indikator 9	JP042 I like Pizza	0,142857
Indikator 9	NK122 I like Football	0,126984
Indikator 9	CM062 I like dogs	0,109375
Indikator 9	MG032 I like socker	0,107692
Indikator 9	CP252 I like Futboll	0,100000

Indikator 10 „Die Antwort ist strukturiert, woran man erkennt, dass das Sprachprodukt inhaltlich durchdacht ist.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 10	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,754098
Indikator 10	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,735294
Indikator 10	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,651515
Indikator 10	CN012 I like cute and small Rabbits	2,632353
Indikator 10	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	2,597015
Indikator 10	EÖ22 I like to dance and to play Ball	2,475410
Indikator 10	MZ052 I like my rabbit Hopsi	2,420290
Indikator 10	EE082 I like animals and beaches	2,344262
Indikator 10	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	2,274194
Indikator 10	MC172 I like playing Soccer	2,250000
Indikator 10	KR102 I like Horses and Dogs	2,134328
Indikator 10	KB222 I like mai Däd and mai Mam	2,030769
Indikator 10	MT242 I like my school	1,876923
Indikator 10	LS092 I like horses and Wochenende	1,784615
Indikator 10	AP092 I like two it baket biens	1,676056
Indikator 10	MR42 I like the school	1,602941
Indikator 10	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	1,484375
Indikator 10	NK122 I like Football	1,428571
Indikator 10	CM062 I like dogs	1,406250
Indikator 10	NS102 I like mi Mum	1,369231
Indikator 10	JP042 I like Pizza	1,285714
Indikator 10	CP252 I like Futboll	1,283333
Indikator 10	MG032 I like socker	1,230769
Indikator 10	JS122 I like Lego	1,196970
Indikator 10	AH302 I like eiskrim	1,151515

Indikator 11 „Der Inhalt der Antwort ergibt Sinn und beantwortet somit die Frage/Aufgabe (rein inhaltlich).“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 11	CN012 I like cute and small Rabbits	3,000000
Indikator 11	MZ052 I like my rabbit Hopsi	2,985507
Indikator 11	KR102 I like Horses and Dogs	2,985075
Indikator 11	MT242 I like my school	2,984615
Indikator 11	EE082 I like animals and beaches	2,983607
Indikator 11	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,967213
Indikator 11	MC172 I like playing Soccer	2,966667
Indikator 11	NK122 I like Football	2,952381
Indikator 11	CM062 I like dogs	2,937500
Indikator 11	EÖ22 I like to dance and to play Ball	2,934426
Indikator 11	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	2,925373

Indikator 11	KB222 I like mai Däd and mai Mam	2,923077
Indikator 11	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,909091
Indikator 11	MG032 I like socker	2,907692
Indikator 11	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	2,903226
Indikator 11	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,897059
Indikator 11	JS122 I like Lego	2,893939
Indikator 11	CP252 I like Futboll	2,866667
Indikator 11	JP042 I like Pizza	2,842857
Indikator 11	NS102 I like mi Mum	2,830769
Indikator 11	MR42 I like the school	2,823529
Indikator 11	AH302 I like eiskrim	2,742424
Indikator 11	LS092 I like horses and Wochenende	2,553846
Indikator 11	AP092 I like two it baket biens	2,169014
Indikator 11	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	2,093750

Indikator 12 „Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) aus einem sprachlich höheren Niveau.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 12	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,557377
Indikator 12	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,181818
Indikator 12	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,147059
Indikator 12	MC172 I like playing Soccer	1,983333
Indikator 12	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	1,970149
Indikator 12	CN012 I like cute and small Rabbits	1,867647
Indikator 12	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,622951
Indikator 12	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	1,161290
Indikator 12	EE082 I like animals and beaches	1,147541
Indikator 12	MZ052 I like my rabbit Hopsi	1,144928
Indikator 12	AP092 I like two it baket biens	0,957746
Indikator 12	MT242 I like my school	0,923077
Indikator 12	KR102 I like Horses and Dogs	0,731343
Indikator 12	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,630769
Indikator 12	LS092 I like horses and Wochenende	0,553846
Indikator 12	MR42 I like the school	0,514706
Indikator 12	NS102 I like mi Mum	0,446154
Indikator 12	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,421875
Indikator 12	MG032 I like socker	0,353846
Indikator 12	AH302 I like eiskrim	0,318182
Indikator 12	JP042 I like Pizza	0,300000
Indikator 12	NK122 I like Football	0,253968
Indikator 12	CM062 I like dogs	0,250000
Indikator 12	JS122 I like Lego	0,212121
Indikator 12	CP252 I like Futboll	0,150000

Indikator 13 „Der Lernende verwendet sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik etc.) in einem anderen Kontext als jener, in dem diese erlernt wurden.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 13	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,000000
Indikator 13	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	1,941176
Indikator 13	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	1,712121
Indikator 13	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	1,507463
Indikator 13	CN012 I like cute and small Rabbits	1,308824
Indikator 13	MC172 I like playing Soccer	1,283333
Indikator 13	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,163934
Indikator 13	AP092 I like two it baket biens	1,056338
Indikator 13	EE082 I like animals and beaches	1,000000
Indikator 13	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	0,887097
Indikator 13	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,768116
Indikator 13	LS092 I like horses and Wochenende	0,600000
Indikator 13	MT242 I like my school	0,584615
Indikator 13	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,553846
Indikator 13	MR42 I like the school	0,529412
Indikator 13	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,468750
Indikator 13	KR102 I like Horses and Dogs	0,462687
Indikator 13	NS102 I like mi Mum	0,353846
Indikator 13	JP042 I like Pizza	0,342857
Indikator 13	MG032 I like socker	0,292308
Indikator 13	CM062 I like dogs	0,281250
Indikator 13	NK122 I like Football	0,253968
Indikator 13	AH302 I like eiskrim	0,227273
Indikator 13	JS122 I like Lego	0,227273
Indikator 13	CP252 I like Futboll	0,183333

Indikator 14 „Der Lernende variiert hinsichtlich seiner sprachlichen Mittel (Wortschatz, Satzbau etc.)“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 14	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,213115
Indikator 14	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	1,865672
Indikator 14	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	1,727273
Indikator 14	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	1,617647
Indikator 14	CN012 I like cute and small Rabbits	1,367647
Indikator 14	MC172 I like playing Soccer	1,183333
Indikator 14	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,180328
Indikator 14	AP092 I like two it baket biens	0,830986
Indikator 14	EE082 I like animals and beaches	0,770492
Indikator 14	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	0,725806
Indikator 14	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,666667

Indikator 14	KR102 I like Horses and Dogs	0,507463
Indikator 14	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,492308
Indikator 14	LS092 I like horses and Wochenende	0,492308
Indikator 14	MT242 I like my school	0,461538
Indikator 14	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,343750
Indikator 14	MR42 I like the school	0,279412
Indikator 14	NS102 I like mi Mum	0,261538
Indikator 14	AH302 I like eiskrim	0,136364
Indikator 14	JP042 I like Pizza	0,100000
Indikator 14	CP252 I like Futboll	0,066667
Indikator 14	MG032 I like socker	0,061538
Indikator 14	JS122 I like Lego	0,060606
Indikator 14	NK122 I like Football	0,047619
Indikator 14	CM062 I like dogs	0,046875

Indikator 15 „Der Lernende verbindet zwei unterschiedliche voneinander unabhängige Wörter.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 15	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	1,529412
Indikator 15	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	1,522388
Indikator 15	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	1,370968
Indikator 15	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	1,348485
Indikator 15	CN012 I like cute and small Rabbits	1,308824
Indikator 15	EE082 I like animals and beaches	1,229508
Indikator 15	EÖ22 I like to dance and to play Ball	1,213115
Indikator 15	LS092 I like horses and Wochenende	1,153846
Indikator 15	HW182 I like al animals but the most I like horses	1,098361
Indikator 15	AP092 I like two it baket biens	0,830986
Indikator 15	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,796875
Indikator 15	KR102 I like Horses and Dogs	0,776119
Indikator 15	MC172 I like playing Soccer	0,716667
Indikator 15	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,695652
Indikator 15	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,615385
Indikator 15	MT242 I like my school	0,538462
Indikator 15	NS102 I like mi Mum	0,353846
Indikator 15	MR42 I like the school	0,205882
Indikator 15	AH302 I like eiskrim	0,121212
Indikator 15	NK122 I like Football	0,111111
Indikator 15	MG032 I like socker	0,107692
Indikator 15	CM062 I like dogs	0,093750
Indikator 15	JP042 I like Pizza	0,085714
Indikator 15	JS122 I like Lego	0,060606
Indikator 15	CP252 I like Futboll	0,033333

Indikator 16 „Der Lernende verwendet stilistische Mittel.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 16	HW182 I like al animals but the most I like horses	0,786885
Indikator 16	CN012 I like cute and small Rabbits	0,485294
Indikator 16	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	0,358209
Indikator 16	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	0,354839
Indikator 16	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	0,352941
Indikator 16	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	0,318182
Indikator 16	EÖ22 I like to dance and to play Ball	0,229508
Indikator 16	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,173913
Indikator 16	AP092 I like two it baket biens	0,154930
Indikator 16	KR102 I like Horses and Dogs	0,149254
Indikator 16	EE082 I like animals and beaches	0,131148
Indikator 16	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,107692
Indikator 16	LS092 I like horses and Wochenende	0,107692
Indikator 16	MC172 I like playing Soccer	0,100000
Indikator 16	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,093750
Indikator 16	NS102 I like mi Mum	0,076923
Indikator 16	AH302 I like eiskrim	0,060606
Indikator 16	CP252 I like Futboll	0,033333
Indikator 16	NK122 I like Football	0,031746
Indikator 16	CM062 I like dogs	0,031250
Indikator 16	MG032 I like socker	0,030769
Indikator 16	MT242 I like my school	0,030769
Indikator 16	MR42 I like the school	0,029412
Indikator 16	JS122 I like Lego	0,015152
Indikator 16	JP042 I like Pizza	0,014286

Indikator 17 „Aufgrund der sprachlichen Qualität ist die Antwort verständlich.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 17	EÖ22 I like to dance and to play Ball	2,983607
Indikator 17	MC172 I like playing Soccer	2,966667
Indikator 17	MT242 I like my school	2,938462
Indikator 17	MZ052 I like my rabbit Hopsi	2,927536
Indikator 17	KR102 I like Horses and Dogs	2,910448
Indikator 17	EE082 I like animals and beaches	2,901639
Indikator 17	CN012 I like cute and small Rabbits	2,897059
Indikator 17	NK122 I like Football	2,873016
Indikator 17	CM062 I like dogs	2,843750
Indikator 17	MR42 I like the school	2,838235
Indikator 17	JP042 I like Pizza	2,828571
Indikator 17	HW182 I like al animals but the most I like horses	2,819672
Indikator 17	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	2,808824

Indikator 17	JS122 I like Lego	2,636364
Indikator 17	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	2,596774
Indikator 17	MG032 I like socker	2,584615
Indikator 17	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	2,560606
Indikator 17	NS102 I like mi Mum	2,384615
Indikator 17	CP252 I like Futboll	2,266667
Indikator 17	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	2,253731
Indikator 17	AH302 I like eiskrim	2,090909
Indikator 17	KB222 I like mai Däd and mai Mam	2,046154
Indikator 17	LS092 I like horses and Wochenende	1,338462
Indikator 17	AP092 I like two it baket biens	1,098592
Indikator 17	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,921875

Indikator 18 „Der Lernende umschreibt unbekannte Wörter.“

Indikator	Sprachprodukt	Mittelwert
Indikator 18	AP092 I like two it baket biens	0,323944
Indikator 18	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	0,318182
Indikator 18	CN012 I like cute and small Rabbits	0,308824
Indikator 18	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,296875
Indikator 18	EÖ22 I like to dance and to play Ball	0,278689
Indikator 18	HW182 I like al animals but the most I like horses	0,278689
Indikator 18	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	0,274194
Indikator 18	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	0,238806
Indikator 18	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,231884
Indikator 18	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,230769
Indikator 18	NS102 I like mi Mum	0,230769
Indikator 18	LS092 I like horses and Wochenende	0,215385
Indikator 18	CP252 I like Futboll	0,200000
Indikator 18	AH302 I like eiskrim	0,181818
Indikator 18	MR42 I like the school	0,176471
Indikator 18	JS122 I like Lego	0,151515
Indikator 18	KR102 I like Horses and Dogs	0,149254
Indikator 18	EE082 I like animals and beaches	0,147541
Indikator 18	NK122 I like Football	0,142857
Indikator 18	MG032 I like socker	0,138462
Indikator 18	MC172 I like playing Soccer	0,133333
Indikator 18	JP042 I like Pizza	0,128571
Indikator 18	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	0,117647
Indikator 18	CM062 I like dogs	0,109375
Indikator 18	MT242 I like my school	0,015385

Auswertung für Kreativität insgesamt

	Sprachprodukt	Mittelwert
kreativ	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	0,780597
kreativ	HW182 I like al animals but the most I like horses	0,716393
kreativ	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	0,692424

 kreativ	MB152 I like to be with my Familie and I like dogs	0,674627
 kreativ	CN012 I like cute and small Rabbits	0,627941
 kreativ	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicorns	0,614516
 kreativ	EE082 I like animals and beaches	0,600000
 kreativ	EÖ22 I like to dance and to play Ball	0,575410
 kreativ	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,494203
 kreativ	LS092 I like horses and Wochenende	0,473438
 kreativ	MC172 I like playing Soccer	0,468333
 kreativ	AP092 I like two it baket biens	0,459155
 kreativ	MT242 I like my school	0,413846
 kreativ	KR102 I like Horses and Dogs	0,397015
 kreativ	LS142 I like tue Pommes and stickenmeknakes	0,373438
 kreativ	KB222 I like my Däd and my Mam	0,370769
 kreativ	MR42 I like the school	0,333824
 kreativ	NS102 I like my Mum	0,303077
 kreativ	JS122 I like Lego	0,293939
 kreativ	JP042 I like Pizza	0,285714
 kreativ	MG032 I like soccer	0,280000
 kreativ	CM062 I like dogs	0,270313
 kreativ	AH302 I like eiskrim	0,269697
 kreativ	NK122 I like Football	0,266667
 kreativ	CP252 I like Fußball	0,245000

Auswertung für das Kriterium neu

	Sprachprodukt	Mittelwert
 neu	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	0,789552
 neu	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	0,684848
 neu	HW182 I like al animals but the most I like horses	0,670492
 neu	MB152 I like to be with my Familie and I like dogs	0,655224
 neu	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicorns	0,591935
 neu	EE082 I like animals and beaches	0,562295
 neu	CN012 I like cute and small Rabbits	0,551471
 neu	EÖ22 I like to dance and to play Ball	0,518033
 neu	LS092 I like horses and Wochenende	0,467188
 neu	AP092 I like two it baket biens	0,463380
 neu	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,395652
 neu	MC172 I like playing Soccer	0,383333
 neu	LS142 I like tue Pommes and stickenmeknakes	0,357813
 neu	MT242 I like my school	0,315385
 neu	KB222 I like my Däd and my Mam	0,287692
 neu	KR102 I like Horses and Dogs	0,274627
 neu	MR42 I like the school	0,236765
 neu	NS102 I like my Mum	0,209231

neu	JS122 I like Lego	0,192424
neu	JP042 I like Pizza	0,170000
neu	MG032 I like socker	0,161538
neu	AH302 I like eiskrim	0,159091
neu	NK122 I like Football	0,130159
neu	CM062 I like dogs	0,128125
neu	CP252 I like Futboll	0,103333

Auswertung für das Kriterium wertvoll

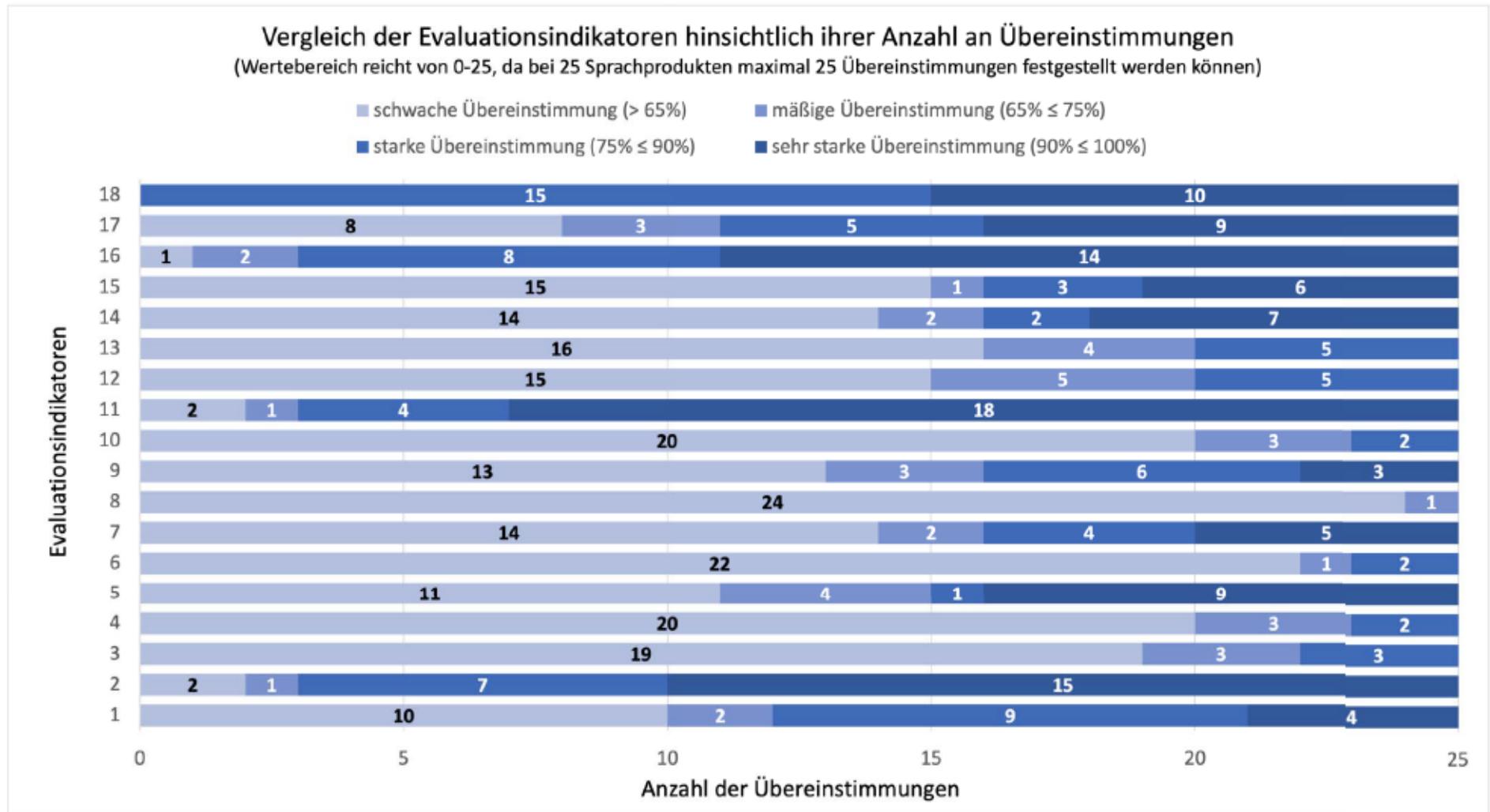
	Sprachprodukt	Mittelwert
wertvoll	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	0,722388
wertvoll	HW182 I like al animals but the most I like horses	0,688525
wertvoll	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	0,643939
wertvoll	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	0,607463
wertvoll	CN012 I like cute and small Rabbits	0,598529
wertvoll	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	0,570968
wertvoll	EE082 I like animals and beaches	0,537705
wertvoll	EÖ22 I like to dance and to play Ball	0,536066
wertvoll	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,463768
wertvoll	MC172 I like playing Soccer	0,436667
wertvoll	LS092 I like horses and Wochenende	0,398438
wertvoll	AP092 I like two it baket biens	0,388732
wertvoll	MT242 I like my school	0,358462
wertvoll	KR102 I like Horses and Dogs	0,355224
wertvoll	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,321538
wertvoll	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,314063
wertvoll	MR42 I like the school	0,289706
wertvoll	NS102 I like mi Mum	0,253846
wertvoll	JP042 I like Pizza	0,234286
wertvoll	JS122 I like Lego	0,233333
wertvoll	NK122 I like Football	0,231746
wertvoll	CM062 I like dogs	0,228125
wertvoll	MG032 I like socker	0,224615
wertvoll	AH302 I like eiskrim	0,219697
wertvoll	CP252 I like Futboll	0,200000

Auswertung für das Kriterium passend

	Sprachprodukt	Mittelwert
passend	MT242 I like my school	0,987692
passend	CN012 I like cute and small Rabbits	0,986765
passend	EE082 I like animals and beaches	0,983607
passend	MZ052 I like my rabbit Hopsi	0,978261
passend	MC172 I like playing Soccer	0,975000

passend	KR102 I like Horses and Dogs	0,970149
passend	EÖ22 I like to dance and to play Ball	0,968852
passend	AI062 I like to swim in pool's in Singapur	0,962687
passend	HW182 I like al animals but the most I like horses	0,962295
passend	NK122 I like Football	0,957143
passend	CM062 I like dogs	0,956250
passend	JS122 I like Lego	0,942424
passend	JP042 I like Pizza	0,940000
passend	MG032 I like socker	0,938462
passend	MR42 I like the school	0,938235
passend	WS032 I like to go sceate bording on Saturday	0,931818
passend	MB152 I like to be whith mei Familie and I liek dogs	0,931343
passend	TH272 I like Eiscreame and Ponys and Unicornes	0,925806
passend	KB222 I like mai Däd and mai Mam	0,903077
passend	CP252 I like Futboll	0,900000
passend	NS102 I like mi Mum	0,886154
passend	AH302 I like eiskrim	0,869697
passend	LS092 I like horses and Wochenende	0,807813
passend	AP092 I like two it baket biens	0,694366
passend	LS142 I like tue Pommies and stickenmeknakes	0,692188

A8: Übereinstimmungen der Evaluationsindikatoren



A9: absolute und relative Häufigkeiten der Evaluationsergebnisse für fünf beispielhafte Sprachprodukte

Sprachprodukt	I like dogs				I like socker				I like to swim in pool's in Singapur				I like to be whitth mei Familie and I liek dogs				I like two it baket biens				
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
Indikator 1	absolute Häufigkeit	0	3	8	53	0	3	20	42	0	2	9	57	0	7	23	37	12	25	12	22
	relative Häufigkeit	0%	5%	13%	83%	0%	5%	31%	65%	0%	3%	13%	84%	0%	10%	34%	55%	17%	35%	17%	31%
Indikator 2	absolute Häufigkeit	0	2	6	56	0	2	4	59	0	1	3	64	0	0	4	63	9	9	9	44
	relative Häufigkeit	0%	3%	9%	88%	0%	3%	6%	91%	0%	1%	4%	94%	0%	0%	6%	94%	13%	13%	13%	62%
Indikator 3	absolute Häufigkeit	51	12	0	1	46	16	2	1	1	2	13	52	13	16	20	18	9	9	26	27
	relative Häufigkeit	80%	19%	0%	2%	71%	25%	3%	2%	1%	3%	19%	76%	19%	24%	30%	27%	13%	13%	37%	38%
Indikator 4	absolute Häufigkeit	48	15	1	0	40	20	5	0	5	7	28	28	11	14	20	22	18	19	19	15
	relative Häufigkeit	75%	23%	2%	0%	62%	31%	8%	0%	7%	10%	41%	41%	16%	21%	30%	33%	25%	27%	27%	21%
Indikator 5	absolute Häufigkeit	61	2	1	0	60	5	0	0	3	11	17	37	2	6	14	45	42	18	8	3
	relative Häufigkeit	95%	3%	2%	0%	92%	8%	0%	0%	4%	16%	25%	54%	3%	9%	21%	67%	59%	25%	11%	4%
Indikator 6	absolute Häufigkeit	50	12	1	1	41	20	3	1	0	9	17	42	7	17	29	14	16	16	19	20
	relative Häufigkeit	78%	19%	2%	2%	63%	31%	5%	2%	0%	13%	25%	62%	10%	25%	43%	21%	23%	23%	27%	28%
Indikator 7	absolute Häufigkeit	58	5	1	0	59	4	2	0	0	3	16	49	5	13	22	27	28	17	18	8
	relative Häufigkeit	91%	8%	2%	0%	91%	6%	3%	0%	0%	4%	24%	72%	7%	19%	33%	40%	39%	24%	25%	11%
Indikator 8	absolute Häufigkeit	29	24	8	3	26	26	9	4	1	3	15	49	4	17	21	25	17	15	27	12
	relative Häufigkeit	45%	38%	13%	5%	40%	40%	14%	6%	1%	4%	22%	72%	6%	25%	31%	37%	24%	21%	38%	17%

Indikator 9	absolute Häufigkeit	58	5	1	0	59	5	1	0	2	15	25	26	27	18	13	9	27	14	23	7
	relative Häufigkeit	91%	8%	2%	0%	91%	8%	2%	0%	3%	22%	37%	38%	40%	27%	19%	13%	38%	20%	32%	10%
Indikator 10	absolute Häufigkeit	15	22	13	14	20	22	11	12	0	2	14	52	1	5	14	47	14	20	12	25
	relative Häufigkeit	23%	34%	20%	22%	31%	34%	17%	18%	0%	3%	21%	76%	1%	7%	21%	70%	20%	28%	17%	35%
Indikator 11	absolute Häufigkeit	0	0	4	60	0	0	6	59	0	1	5	62	0	0	5	62	10	11	7	43
	relative Häufigkeit	0%	0%	6%	94%	0%	0%	9%	91%	0%	1%	7%	91%	0%	0%	7%	93%	14%	15%	10%	61%
Indikator 12	absolute Häufigkeit	53	8	1	2	46	15	4	0	3	11	27	27	9	11	20	27	31	16	20	4
	relative Häufigkeit	83%	13%	2%	3%	71%	23%	6%	0%	4%	16%	40%	40%	13%	16%	30%	40%	44%	23%	28%	6%
Indikator 13	absolute Häufigkeit	49	12	3	0	48	15	2	0	5	15	27	21	17	15	19	16	28	20	14	9
	relative Häufigkeit	77%	19%	5%	0%	74%	23%	3%	0%	7%	22%	40%	31%	25%	22%	28%	24%	39%	28%	20%	13%
Indikator 14	absolute Häufigkeit	61	3	0	0	61	4	0	0	15	14	21	18	12	9	22	24	37	12	19	3
	relative Häufigkeit	95%	5%	0%	0%	94%	6%	0%	0%	22%	21%	31%	26%	18%	13%	33%	36%	52%	17%	27%	4%
Indikator 15	absolute Häufigkeit	59	4	1	0	60	4	0	1	25	7	11	25	25	5	14	23	40	11	12	8
	relative Häufigkeit	92%	6%	2%	0%	92%	6%	0%	2%	37%	10%	16%	37%	37%	7%	21%	34%	56%	15%	17%	11%
Indikator 16	absolute Häufigkeit	63	0	1	0	63	2	0	0	50	13	4	1	53	6	6	2	62	7	2	0
	relative Häufigkeit	98%	0%	2%	0%	97%	3%	0%	0%	74%	19%	6%	1%	79%	9%	9%	3%	87%	10%	3%	0%
Indikator 17	absolute Häufigkeit	1	0	7	56	2	3	15	45	0	1	11	56	1	10	27	29	23	29	8	11
	relative Häufigkeit	2%	0%	11%	88%	3%	5%	23%	69%	0%	1%	16%	82%	1%	15%	40%	43%	32%	41%	11%	15%
Indikator 18	absolute Häufigkeit	61	1	0	2	58	6	0	1	61	6	1	0	58	5	1	3	58	7	2	4
	relative Häufigkeit	95%	2%	0%	3%	89%	9%	0%	2%	90%	9%	1%	0%	87%	7%	1%	4%	82%	10%	3%	6%