

Einsatz von WebQuests in der Hochschullehre
Konzept eines WebQuests für den Einstieg in das Modul
„Teaching Library“

Hausarbeit zur Diplomprüfung

an der

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN HAMBURG

Fakultät Design Medien Information

Studiendepartment Information

vorgelegt von

Julia Eberenz

Hamburg, August 2007

Referentin: Prof. Ursula Schulz

Korreferent: Prof. Dr. Franziskus Geeb

Abstract

Die Arbeit befasst sich mit den Möglichkeiten der Anwendung von WebQuests in der Hochschullehre. Der erste theoretische Teil beschreibt WebQuests als konstruktivistische Lehrmethode, benennt ihre Merkmale, Bestandteile und Typen. Als Beispiel wird das amerikanische WebQuest „Searching for China“ vorgestellt. Der zweite theoretische Teil bietet einen kurzen Einblick in die Tendenzen der modernen Hochschullehre. Aus dieser Perspektive heraus werden anschließend Chancen und Grenzen für den Einsatz von WebQuests an Hochschulen betrachtet. Die Arbeit stellt fest, dass vor allem die Vorteile der Lernerzentrierung, des motivierenden und aktivierenden Lernens, der Problem- und Handlungsorientierung, des hohen Realitätsbezugs, der Selbständigkeit und der Kooperation der Studierenden und der integrativen Förderung von Schlüsselkompetenzen WebQuests für die Anwendung in der Hochschullehre qualifizieren. Die Arbeit stellt zwei Beispiele vor: das WebQuest für die Studierenden der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main „Die brennende Bibliothek des antiken Alexandria“ und das im Rahmen eines Projekts von den Studierenden der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg erstellte WebQuest „GlobalAG“. Der praktische Teil beschreibt und begründet das im Rahmen der Arbeit entworfene Konzept eines WebQuests für den Einstieg in das Modul „Teaching Library“. Die Zielgruppe bilden dabei die Studierenden des Bachelor-Studiengangs *Library and Information Science* an der HAW Hamburg. Als Zusatzleistung zu dieser Diplomarbeit wird außerdem zur Veranschaulichung des Konzepts ein Prototyp des WebQuests „Teaching Library“ in HTML erstellt und kurz beschrieben.

Schlagworte

WebQuest; WebQuest-Methode; konstruktivistische Lernmethode; aktivierende Methode; Unterrichtsmethode; aktives Lernen; Internet; Hochschullehre; Hochschule; Erwachsenenbildung; Schlüsselqualifikation; Schlüsselkompetenz; Fachkompetenz; Informationskompetenz; Medienkompetenz; Teaching Library; Bibliothekspädagogik

Inhaltsverzeichnis

Abstract	III
Schlagworte	III
Anhangverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VIII
Abkürzungen	IX
1. Einleitung	1
2. WebQuests – Theorie und Praxis	4
2.1. Definition	4
2.2. Theoretische Grundlagen der WebQuest-Methode	6
2.3. Entstehung und Entwicklung der Methode WebQuest	9
2.4. Aufbau eines WebQuests	11
2.4.1. Einführung	11
2.4.2. Aufgabe.....	12
2.4.3. Ressourcen	14
2.4.4. Prozess	15
2.4.5. Evaluation	16
2.4.6. Präsentation.....	18
2.4.7. Lehrerseite	19
2.5. Typologie von WebQuests	19
2.6. Qualitätsanforderungen an WebQuests	25
2.7. „Searching for China“ als Beispiel eines WebQuests	27
3. WebQuests in der Hochschullehre	31
3.1. Vermittlung von Fach- und Schlüsselkompetenzen in der Hochschullehre	31
3.2. Chancen und Grenzen der Anwendung von WebQuests in der Hochschullehre	39
3.3 Beispiele für den Einsatz von WebQuests an Hochschulen	47
4. Konzept eines WebQuests für den Einstieg in das Modul „Teaching Library“	54

4.1. Zielsetzung	54
4.2. Thematische Eingrenzung	56
4.3. Szenario	57
4.4. Inhaltsstruktur und Texte	60
4.4.1. Allgemeine Bemerkungen	60
4.4.2. Home.....	62
4.4.3. Aufgabe.....	63
4.4.4. Ressourcen	68
4.4.5. Ablauf	80
4.4.6. Bewertung	83
4.4.7. Präsentationen.....	89
4.4.8. Über das WebQuest, Impressum und Sitemap	90
4.5. Abschließende Bemerkungen	93
5. Prototyp des WebQuests „Teaching Library“	95
5.1. Allgemeine Bemerkungen.....	95
5.2. Layout.....	96
5.3. Navigation	99
5.4. Anmerkungen zur technischen Umsetzung des Prototyps	101
5.5. Anregungen für die Weiterentwicklung des Prototyps.....	102
6. Schlusswort	105
Quellenverzeichnis	106
Eidesstattliche Versicherung.....	117

Anhangverzeichnis

Anhang A: Ordner Anhang_A_Prototyp ¹	CD
Anhang B: Datei Anhang_B_Jury_Bogen.doc.....	CD
Anhang C: Datei Anhang_C_Evaluationsbogen.doc.....	CD

¹ Liste der enthaltenen Dateien s. S. 101.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Inhaltsstruktur des WebQuests „Teaching Library“	60
Abb. 2: Flyer des Wettbewerbs „Bibliothek – Lernort der Zukunft“	66
Abb. 3: Einstiegsseite des Prototyps.....	96
Abb. 4: Unterseite „Ressourcen“ des Prototyps.....	97

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bibliotheksprofil.....	58
Tab. 2: Jury-Bogen für die Bewertung der Arbeitsergebnisse.....	84–85
Tab. 3: Fragebogen für die Evaluation des WebQuests.....	88
Tab. 4: Benutzte Farben.....	97-98
Tab. 5: Querverweise des Prototyps.....	100

Abkürzungen

Abb.	Abbildung
ACRL	Association of College and Research Libraries
AGE	Arbeitsgemeinschaft Geschichte und EDV
Aufl.	Auflage
BIX	Bibliotheksindex
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CILASS	Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences
CSS	Cascading Style Sheets
d.h.	das heißt
Diss.	Dissertation
Dipl.-Arb.	Diplomarbeit
DVLB	Deutscher Verein Lernort Bibliothek (fiktive Organisation)
ed.	editor, edition
evtl.	eventuell
H.	Heft
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Hervorh.	Hervorhebung
Hrsg.	Herausgeber
HTML	Hypertext Markup Language
HU-Berlin	Humboldt-Universität zu Berlin
IC	Information Commons
IK	Informationskompetenz
IL	Information Literacy
Jg.	Jahrgang
Lfg.	Lieferung
Losebl.-Ausg.	Loseblattausgabe
LOTSE	Library Online Tour & Self-Paced Education
Mac	Macintosh von Apple

Nr.	Nummer
o.Ä.	oder Ähnliches
Orig.	Original
PC	Personal Computer, hier: in Abgrenzung zum Macintosh von Apple
s.	siehe
S.	Seite
s.a.	siehe auch
SteFI	Studieren mit elektronischen Fachinformationen
Tab.	Tabelle
u.a.	und andere, und anderes, unter anderem, unter anderen
u.Ä.	und Ähnliches
UB	Universitätsbibliothek
UK	United Kingdom
ULB	Universitäts- und Landesbibliothek
USA	United States of America
usw.	und so weiter
u.U.	unter Umständen
Verl.	Verlag
vgl.	vergleiche
v.Chr.	vor Christus
z.B.	zum Beispiel
zugl.	zugleich
z.T.	zum Teil

1. Einleitung

Moderne Hochschullehre in Deutschland ist vor allem durch einen tief greifenden Wandel der Lernkultur gekennzeichnet.² In diesem Kontext gewinnen fortschrittliche konstruktivistische Lernmethoden immer mehr an Bedeutung. Zugl. erweitert sich auch der Einfluss des Internets, wobei die Suche nach geeigneten Methoden für seine sinnvolle Einbindung in die Lehre noch keineswegs als abgeschlossen gelten kann. Im Zentrum dieser Diplomarbeit steht die WebQuest-Methode³, die den Anforderungen an die erneuerte Hochschullehre in besonderem Maße entspricht⁴ und darüber hinaus eine methodisch durchdachte Einbeziehung des Webs in den Hochschulunterricht ermöglicht.

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist zum Ersten, Vorzüge sowie auch Grenzen der Anwendung von WebQuests in der Hochschullehre aufzuzeigen, und zum Zweiten, ein WebQuest für den Einsatz im Rahmen einer konkreten Veranstaltung aus dem Hochschulbereich zu konzipieren. Dabei handelt es sich um den Einstieg in das Modul „Teaching Library“ für den Bachelor-Studiengang *Library and Information Science* an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Die Arbeit besteht aus vier größeren Teilen. Im ersten Teil (Kapitel 2) werden WebQuests als Methode näher vorgestellt, wobei sowohl theoretische Grundlagen als auch praktische Anwendung berücksichtigt werden. Im zweiten Teil (Kapitel 3) werden Tendenzen der modernen Hochschullehre beleuchtet und anschließend aus dieser Perspektive heraus die Vor- und Nachteile der Anwendung von WebQuests an Hochschulen untersucht. Zum Schluss werden exemplarisch zwei WebQuests aus dem Hochschulbereich vorgestellt. Diese beiden Teile der Diplomarbeit basieren überwiegend auf der Auswertung der Literatur zum Thema und konkreten Praxisbeispielen.

² Mehr dazu s. Kapitel 3.1.

³ Definition s. Kapitel 2.1.

⁴ Mehr dazu s. Kapitel 3.2.

In Bezug auf Literatur soll bemerkt werden, dass die Anzahl ernster theoretischer Abhandlungen zum Thema „WebQuests“, vor allem in deutscher Sprache und in gedruckter Form, zurzeit ziemlich gering ausfällt. Dies kann z.T. dadurch erklärt werden, dass WebQuests ein relativ neues und gewissermaßen „exotisches“ Thema vor allem im deutschsprachigen Raum darstellt. So ist das Buch „Abenteuer Internet“ von Heinz Moser⁵ wohl die einzige größere Veröffentlichung auf Deutsch, die sich ausschließlich mit dem Thema „WebQuests“ beschäftigt. Ansonsten wird das Thema in vereinzelt Zeitschriftenartikeln und Hochschulschriften erörtert sowie in Büchern zur Online-Didaktik, E-Learning u.Ä. angesprochen. Das Angebot an Internetquellen zum Thema ist dagegen viel reicher, auch wenn es sich durch ein sehr heterogenes Qualitätsniveau kennzeichnet. Dass die meisten Publikationen aus dem Internet stammen, beruht sicherlich nicht zuletzt auch auf der Online-Natur der WebQuest-Methode selbst.

Da eine Großzahl der Veröffentlichungen zum Thema aus den USA stammt, wo die Methode herkommt, konnten viele von ihnen, vor allem in gedruckter Form, im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht beschafft werden. Allerdings sind jedoch viele davon kostenlos über das Internet verfügbar, wie z.B. die Arbeiten von Bernie Dodge, der die WebQuest-Methode entwickelt hat.

Aus diesen Gründen bezieht sich die Autorin vor allem im ersten Teil der Diplomarbeit verstärkt auf elektronische Ressourcen. Unter Berücksichtigung der Flüchtigkeit von Internetquellen, die selbst für die qualitativ hochwertigsten Quellen kennzeichnend ist, wurden die benutzen Dokumente von der Autorin nach Möglichkeit privat abgespeichert. Das Datum des letzten Online-Abrufs für das jeweilige Dokument ist als Teil des bibliographischen Belegs im Quellenverzeichnis zu finden.

Die oben beschriebene Situation der wissenschaftlichen Literatur zur WebQuest-Methode bestätigt die Notwendigkeit der umfassenden Beschäftigung mit dem Thema. Mit dieser Diplomarbeit möchte die Autorin einen Beitrag dazu leisten.

⁵ Entsprechende bibliographische Daten s. unter „Moser 2000a“ im Quellenverzeichnis.

Der dritte Teil dieser Diplomarbeit (Kapitel 4) stellt eine praktische Umsetzung der Erkenntnisse aus den vorherigen Teilen unter Berücksichtigung der realen Rahmenbedingungen dar. Dazu wird ein im Rahmen dieser Diplomarbeit detailliert ausgearbeitetes Konzept eines WebQuests zum Thema „Teaching Library“ in seinen Bestandteilen beschrieben und begründet. Als Zusatzleistung wird im vierten Teil der Diplomarbeit (Kapitel 5) zur Veranschaulichung des Konzepts ein Prototyp des WebQuests erstellt und kurz beschrieben.

Abschließend sollen noch einige formelle Anmerkungen gemacht werden. In dieser Diplomarbeit wurde bei der Bezeichnung des Geschlechts auf die explizite Nennung von weiblichen Formen aus Platz- und Übersichtsgründen verzichtet. Die Autorin möchte ausdrücklich darauf hinweisen, dass trotz der gewählten Wortform stets jeweils beide Geschlechter gemeint sind. So steht beispielsweise „Lehrer“ sowohl für „Lehrerinnen“ als auch für „Lehrer“.

Eine weitere formelle Besonderheit dieser Diplomarbeit betrifft das Zitieren und Belegen von Internetquellen. Dabei werden die Unterseiten der im Quellenverzeichnis aufgelisteten Internetressourcen jeweils als Bestandteile dieser Quellen begriffen. Beim Zitieren werden dann nach Möglichkeit auch die Pfade zu den entsprechenden Unterseiten angegeben, wobei einzelne Unterebenen jeweils durch Schrägstriche voneinander getrennt werden (z.B. Workshop WebQuests 2004 / Explanation / How did WebQuests start, and how have they developed since they became popular?).

2. WebQuests – Theorie und Praxis

2.1. Definition

Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English erklärt das Wort „quest“ als lange Suche nach etwas, besonders nach etwas wie Glück, Wissen, Wahrheit o.Ä. (vgl. Oxford Dictionary 2005, S. 1235).

Interessant ist ebenfalls die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „quest“, wie Moser auf sie hinweist: „ein herausragendes Abenteuer bzw. eine anforderungsreiche Suche, wie sie mittelalterliche Ritter unternahmen, um den Gral zu finden“. Die Ähnlichkeit zu dem Begriff „WebQuest“ besteht darin, dass es sich ebenfalls um eine Aufgabe handelt, die die Persönlichkeit der Lernenden herausfordert (vgl. Moser 2000a, S. 27).

Nach dem Vorschlag von Gerber kann das Wort „WebQuest“ als „abenteuerliche Spurensuche im Internet“ übersetzt werden (Gerber 2004). Trotz der Möglichkeit der Übersetzung hat sich jedoch im deutschsprachigen Raum der ursprüngliche englische Begriff „WebQuest“ eingebürgert.

Die Bezeichnung „WebQuest“ wurde 1995 von Bernie Dodge in den Sprachgebrauch eingeführt, um die von ihm entwickelte Lernaktivität mit dem Einsatz des Internets zu benennen (vgl. Starr 2007). In seinem Artikel „Some Thoughts About WebQuests“ wird der Begriff folgendermaßen definiert: „A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet“ (Dodge 1997). Diese Definition betont, dass ein WebQuest sich vor allem an den Prinzipien des untersuchendes Lernens („inquiry-based learning“) orientiert, das sich u.a. durch hohe Lernerzentrierung, Selbständigkeit der Lernenden bei der Suche nach Antworten und Orientierung an der Anwendung der erworbenen Kenntnisse kennzeichnet (vgl. University of Sheffield 2007 / What's in the IC? / CILASS). Ein weiteres wichtiges Merkmal eines WebQuests ist nach dieser Definition die Einbeziehung der Internetressourcen in den Lernprozess.

Das Ziel eines WebQuests sieht Dodge darin, die Zeit der Lernenden bei der Arbeit mit dem Internet möglichst effizient zu nutzen, statt sie in eine unproduktive Sucherei im Netz zu investieren. Damit dies gewährleistet werden kann, soll ein WebQuest folgende Bestandteile als obligatorische Merkmale beinhalten: eine Einführung in das Thema, eine lösbare und interessante Aufgabe, ausgewählte Informationsressourcen, eine Prozessbeschreibung und Hinweise zur Strukturierung des erworbenen Wissens sowie eine Schlussfolgerung (vgl. Dodge 1997). Mehr zu den einzelnen WebQuest-Bestandteilen s. Kapitel 2.4.

Auf ein weiteres sehr wichtiges Merkmal eines WebQuests verweist die Definition auf der von Dodge herausgegebenen „WebQuest Page“: „WebQuests are designed to use learners' time well, to focus on using information rather than looking for it, and to support learners' thinking at the levels of analysis, synthesis and evaluation“ (WebQuest Page 2007 / Overview). Entscheidend ist also, dass ein WebQuest das Denken der Lernenden vor allem auf den Ebenen der Analyse, der Synthese und der Evaluation unterstützt und dadurch effektiveres Lernen ermöglicht.

Zu den optionalen Merkmalen eines WebQuests zählt Dodge interdisziplinäre Ausrichtung, Gruppenarbeit und Motivationselemente wie Rollen, Szenarios usw. (vgl. Dodge 1997). In der Praxis greifen jedoch die meisten WebQuests sowohl auf die Gruppenarbeit als auch auf unterschiedliche Motivationselemente zurück, um den Lernprozess zu optimieren. Mittlerweile sind WebQuests ohne diese beiden Merkmale beinahe undenkbar.

Eine umfassende Definition, in der die meisten der angesprochenen Merkmale eines WebQuests ihren Ausdruck finden, liefert March in seinem Artikel „What WebQuests Are (Really)“:

A WebQuest is a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of a central, open-ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts

to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding. The best WebQuests do this in a way that inspires students to see richer thematic relationships, facilitate a contribution to the real world of learning and reflect on their own metacognitive processes (March 2003).

Diese Definition unterstreicht u.a. besonders die Bedeutung des hohen Realitätsbezugs und der Motivationselemente für ein WebQuest. Als eines der Hauptmerkmale eines WebQuests wird hier ebenfalls die Aktivierung der höheren Denkprozesse bei den Lernenden genannt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass WebQuests ein konzeptionelles Gerüst darstellen, mit dem das Internet auf inhaltlich sinnvolle Art und Weise im Unterricht genutzt werden kann (vgl. Moser 2000a, S. 26). Kennzeichnend ist dabei die Förderung von hauptsächlich höheren Denkprozessen bei den Lernenden.

Technisch gesehen handelt es sich bei einem WebQuest um eine Website bzw. eine einzelne Webseite, die alle für die Arbeit an einem bestimmten Thema notwendigen Informationen, Aufgaben und Hinweise sowie Verweise zu den ausgesuchten Ressourcen enthält, die Lernenden motiviert und aktiviert, und zugl. bestimmte Unterrichtsziele anstrebt. Diese Website wird beim Einsatz im Unterricht als Ausgang für die Aktivitäten der Lernenden benutzt.

2.2. Theoretische Grundlagen der WebQuest-Methode

In deutschsprachigen Publikationen werden WebQuests überwiegend als Lehrmethode bezeichnet (vgl. beispielsweise Gerber 2004; Albrecht 2003, S. 58; Lernen und Wieckenberg 2003; Staiger 2001, S. 53). Die WebQuest-Methode ist dabei vor allem in die Kategorie der lernerzentrierten aktivierenden Methoden einzuordnen, was auch die in Kapitel 2.1 beschriebenen Merkmale eines WebQuests bestätigen.

Wenn man das WebQuest-Konzept unter dem Blickwinkel der lerntheoretischen Ansätze betrachtet, basiert es auf einem gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnis (vgl. Gerber 2007b, S. 1). Lernen wird dabei als aktiver Konstruktionsprozess verstanden:

Wissen wird nicht als unmittelbares Ergebnis einer Wissensübertragung innerhalb eines Lehrprozesses gesehen, sondern als eigenständige Konstruktion der Lernenden. Diese Konstruktion erfolgt auf der Grundlage eigener Handlung und Erfahrungen, mit engem Bezug zu den Problemen der eigenen Lebenswelt (Arnold 2005, S. 5).

Im Rahmen eines WebQuests drückt sich dieses Verständnis darin aus, dass die Lernenden die Wissensbasis zu einem Thema selbst über gezielte Recherchen erstellen (vgl. Moser 2000a, S. 69).

Die Einbeziehung des Internets in den Unterricht gilt dabei als besonders gut dazu geeignet, konstruktivistische Ansätze zu realisieren:

Studierende können hier eigenständig nach Informationen suchen, mit anderen kommunizieren, eigene Lernwege wählen, die an ihren Interessen orientiert sind und durch den Austausch mit anderen und das vielfältige Informationsmaterial Perspektivenvielfalt realisieren (Arnold 2005, S. 11).

Ferner ergeben sich aus den konstruktivistischen Annahmen u.a. folgende Anforderungen an medienbasierte Lehrangebote:

- möglichst hoher Realitätsbezug und Bearbeitung von komplexen Problemen,
- Selbständigkeit des Lernenden,
- umfangreiche Steuerungsmöglichkeiten für Lernende,
- Betrachtung des Lerngegenstands aus verschiedenen Perspektiven,
- Kommunikation und Kooperation mit anderen Lernenden,
- Reflexion eigener Strategien (vgl. Arnold 2005, S. 10-11).

Bei der Betrachtung der WebQuest-Methode wird deutlich, dass sie all diesen Anforderungen genügt und somit eine ausgeprägte Manifestierung von konstruktivistischen Ansätzen darstellt. Wie schon in Kapitel 2.1 beobachtet wurde, sind für WebQuests hohe Authentizität, komplexe Problemstellungen, die vor allem höhere Denkprozesse unterstützen, gründliche Auseinandersetzung mit dem Material, Eigenständigkeit der Lernenden sowie Gruppenarbeit von großer Bedeutung. Die Reflexion eigener Strategien durch die Lernenden wird durch die für

ein WebQuest übliche Evaluation der Arbeitsergebnisse unterstützt (mehr dazu s. Kapitel 2.4.5).

Eine konsequente Folge aus den konstruktivistischen Annahmen ist auch die Veränderung der Rolle der Lehrperson im Unterricht. Ihre Einflussmöglichkeiten bei der Vermittlung von Wissen erweisen sich als begrenzt, denn die Lernenden absorbieren das ihnen vermittelte Wissen nicht einfach, sondern verarbeiten es nach ihren eigenen Regeln, konstruieren es für sich neu (vgl. Moser 2000a, S. 68). Es geht also viel mehr darum, eine Lernumgebung zu schaffen, die den selbständigen Konstruktionsprozess unterstützt. Die Rolle des Lehrenden besteht dabei vor allem in der beratenden Funktion. Bei der Arbeit mit einem WebQuest hilft die Lehrperson den Lernenden bei Fragen und Problemen, gewährleistet aber auch, dass der rote Faden nicht verloren geht (vgl. Moser 2000a, S. 44). Die Unterstützung umfasst somit zusätzlich zu den inhaltlichen und organisatorischen Hilfestellungen auch den technischen Support und Hilfe bei der Informationssuche.

Der gemäßigte Ansatz äußert sich darin, dass WebQuests eine gewisse Vorstrukturierung des Lernprozesses durch den Lehrer nicht grundsätzlich ablehnen. Nach den Ansichten des radikalen Konstruktivismus wäre diese Art der Unterstützung überflüssig (vgl. Reinmann-Rothmeier und Mandl 1996, S. 43). Für die erfolgreiche Durchführung eines WebQuests ist jedoch eine solche Vorstrukturierung notwendig, was man schon daran sieht, dass Bestandteile wie vorausgewählte Ressourcen und Beschreibung des Arbeitsprozesses für ein WebQuest als obligatorisch angesehen werden (s.a. Kapitel 2.1). Wie Moser in diesem Zusammenhang mit Recht bemerkt, ist es besonders wichtig, das richtige Maß zwischen Vorstrukturierung und Selbständigkeit der Lernprozesse zu finden (vgl. Moser 2000a, S. 62). Dabei ist ein Gerüst als notwendige Hilfestellung für Lernende im Unterricht zu verstehen, darf jedoch zugl. die Eigenständigkeit der Lernenden nicht einengen.

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass WebQuests grundsätzlich dem Bereich der E-Learning-Angebote zugeordnet werden können (vgl. beispielsweise Gerber 2007b, S. 2; Albrecht 2003, S. 58). Dabei wird über das Internet hauptsächlich die Inhaltskomponente zur Verfügung gestellt, während die Kommunikation eher in traditioneller Form stattfindet (vgl. Gerber 2007b, S. 11). Der Präsenzanteil ist daher bei der Arbeit mit einem WebQuest relativ hoch. Auf weitere Ausführungen dazu wird an dieser Stelle verzichtet, da eine tiefgehendere Betrachtung unter diesem Aspekt über die Zielsetzung der vorliegenden Diplomarbeit hinausgeht.

2.3. Entstehung und Entwicklung der Methode WebQuest

Die WebQuest-Methode wurde 1995 von dem amerikanischen Professor Bernie Dodge an der San Diego State University entwickelt (vgl. beispielsweise Workshop WebQuests 2004 / Explanation / How did WebQuests start, and how have they developed since they became popular?). Wie er in einem Interview erzählt, kam ihm die Idee während der Vorbereitung einer Veranstaltung für angehende Lehrer:

I wanted them to learn about an educational simulation called Archaeotype, but I didn't have a copy of the software or the means to show it. So instead, I put together an experience in which they worked in groups attacking a pile of different information sources about Archaeotype that I had lined up: a few pages of an evaluation report on the project, a few Web sites that described the software and the constructivist philosophy behind it, a virtual chat with one of the developers in New York, and a room-based videoconference with a teacher who had tested the program. The task was to divvy up these sources, integrate the information, and decide whether, and how, the Archaeotype program could be used at the inner-city school at which they were student teaching (Starr 2007).

Der Erfolg dieses Unterrichts hat Dodge überzeugt, dass seine Idee Potential hat. Wie er weiter in seinem Interview berichtet, wurde schon kurz darauf die endgültige WebQuest-Struktur erarbeitet und ein passendes Template erstellt. Bei der Suche nach einem geeigneten Namen hat er sich für die Bezeichnung „WebQuest“ entschieden, die sich damals noch gar nicht im Sprachgebrauch befand (vgl. Starr 2007).

Die Entstehung einer solchen Methode war nach Moser eine konsequente Fortsetzung der neusten Entwicklungen im Schulunterricht, wobei die aktiv geforderte Implementierung des Internets in den Lernprozess durch fehlende methodische Ansätze für eine sinnvolle Miteinbeziehung aufgehalten wurde. Nicht zu vernachlässigen ist ebenfalls, dass die WebQuest-Methode vor allem einen geeigneten Rahmen zur Vermittlung von Medienkompetenz bietet und somit besonders gut auf die Bedürfnisse der modernen Bildung eingeht (vgl. Moser 2000a, S. 10-17).

Die neue Methode, bei der das Internet sinnvoll in den Lernprozess integriert werden konnte, fand sofort Anklang. Im gleichen Jahr entwickelte Tom March, der damals ebenfalls an der San Diego University arbeitete, das erste vollständig ausgearbeitete WebQuest nach Dodge's Methode – „Searching for China“⁶ (vgl. Starr 2007).

Die WebQuest-Methode gewann an Popularität und ist heute nicht nur in den USA verbreitet. Eine einfache Internetrecherche mit dem Suchwort „webquest“ unter www.google.de liefert zurzeit beispielsweise um 2.950.000 Treffer, die aus unterschiedlichen Ländern stammen.

Bernie Dodge ist auch heute aktiv dabei, seine Ideen weiter zu entwickeln und zu verbreiten. Er betreibt beispielsweise eine Website zum Thema „WebQuests“, die u.a. News, ein Forum und eine umfangreiche WebQuest-Datenbank anbietet (vgl. WebQuest Page 2007).

Für den deutschsprachigen Raum wurde die Methode vom schweizerischen Pädagogen Heinz Moser adaptiert. Dabei unterscheidet sich sein Ansatz in einigen Punkten vom amerikanischen Vorbild. So sollen nach Moser neben den Internetquellen auch die traditionellen gedruckten Medien bzw. CD-ROMs in die WebQuests als Ressourcen miteinbezogen werden (vgl. Moser 2000a, S. 26). „Damit kann im Sinne der Medienerziehung gezeigt werden, was Internet-Quellen

⁶ Mehr über das WebQuest „Searching for China“ s. Kapitel 2.7.

leisten und was nicht“ (Moser 2000a, S. 26). Einen weiteren Unterschied zum amerikanischen Ursprung sieht Moser in der besonderen Bedeutung, die in seinem Ansatz der Entwicklung einer Wissensbasis für den Unterricht, der selbständigen Erschaffung von „Wissens- und Erfahrungswelten“ durch die Lernenden beigemessen wird (vgl. Moser 2000a, S. 8). Auf diese Weise lässt sich eine „Lernspirale“ erzeugen – „eine Wissensbasis auf dem Netz, die wiederum anderen Schülerinnen und Schüler als Anlass für eigene Lernprozesse dient“ (Moser 2000a, S. 8).

Spätestens seit dieser Veröffentlichung ist die WebQuest-Methode auch im deutschsprachigen Raum bekannt. Zahlreiche Beispiele zeigen, dass sie durchaus Anwendung in der Unterrichtspraxis findet. Nach der verfügbaren Literatur zu dem Thema zu urteilen (s.a. Kapitel 1), gehört die Methode jedoch eher nicht zum Standardinventar eines beliebigen Lehrers. Dies liegt womöglich u.a. daran, dass das Internet selbst noch lange nicht als fester Bestandteil des Unterrichts verstanden wird.

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass die Methode viele Anhänger auf der ganzen Welt gefunden hat. Momentan ist sie jedoch am meisten im englischsprachigen Raum und überwiegend im schulischen Kontext besonders populär.

2.4. Aufbau eines WebQuests

2.4.1. Einführung

In der Einführung werden auf spannende und anschauliche Weise das Thema des WebQuests vorgestellt (vgl. Moser 2000a, S. 36) sowie die notwendigen Hintergrundinformationen dazu geliefert (vgl. Dodge 1997). Die Form der Präsentation ist dabei unwichtig. So schlägt Moser z.B. eine Einführung in Textform, als Film oder im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs vor (vgl. Moser 2000a, S. 36). Zur Erhöhung des Realitätsbezugs eines WebQuests kann im Rahmen der Einführung auch ein Experte eingeladen werden (vgl. Workshop WebQuests 2004 / Explanation / What are the essential parts of a WebQuest?).

Wichtig ist, dass „Situationen geschildert werden, welche die Lernenden interessieren, sie neugierig machen und zum Weitermachen animieren“ (Moser 2000a, S. 37). Um das zu erreichen, ist die Anknüpfung an konkrete Interessen und Erfahrungen der Lernenden sowie ihre Zukunftspläne empfehlenswert (vgl. Workshop WebQuests 2004 / Explanation / What are the essential parts of a WebQuest?).

Oft ist die Arbeit an einem WebQuest in ein Lernspiel-Szenario eingebettet. Die Lernenden versetzen sich dabei in bestimmte Rollen und in eine bestimmte Umgebung hinein, erhalten einen zu dieser Umgebung passenden Auftrag und agieren dementsprechend. In diesem Fall enthält die Einführung die Beschreibung der Ausgangssituation, um die Lernenden gleich in das Szenario einzuweihen.

In der Einführung werden außerdem die Lernziele des WebQuests vorgestellt (vgl. Workshop WebQuests 2004 / Explanation / What are the essential parts of a WebQuest?). Diese Transparenz kann sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken, z.B. wenn die Lernziele die Wichtigkeit des Gelernten unterstreichen oder sich mit den persönlichen Zielen der Lernenden überschneiden. Darüber hinaus kann durch eine frühzeitige Bekanntgabe der Lernziele der Lernprozess verbessert werden, da die Lernenden das Wichtige besser erkennen können und eine klarere Vorstellung von der zu erledigenden Aufgabe bekommen.

2.4.2. Aufgabe

Der zweite unverzichtbare Bestandteil eines WebQuests ist eine machbare und interessante Aufgabe (vgl. Dodge 1997). Nach Dodge ist sie der wichtigste Teil eines WebQuests. Eine gute WebQuest-Aufgabe zeichnet sich dadurch aus, dass sie Lernprozesse in Gang setzt, die über das einfache Verständnis hinausgehen (vgl. Dodge 2002).

Sehr wichtig ist, dass die Aufgabe authentisch wirkt. Der hohe Realitätsbezug kann die Lernenden zusätzlich motivieren, außerdem wird auf diese Weise eine bessere Vorbereitung auf die realen Aufgaben aus der Praxis gewährleistet.

Gerber bemerkt, dass die Aufgabenstellungen u.a. die Kommunikation und Kooperation der Lernenden erforderlich machen sollen (vgl. Gerber 2007b, S.). So lässt sich die Gruppenarbeit besonders organisch in den Lernprozess integrieren.

Nicht selten werden den einzelnen Lernenden innerhalb eines Teams unterschiedliche Rollen und somit auch abweichende Aufgaben zugeteilt. Dabei wird die Eigenverantwortung jedes Einzelnen für den Gesamterfolg der Gruppe erhöht und so die Teamfähigkeit der Lernenden trainiert. Zugl. können die Leistungen einzelner Personen vom Lehrer besser nachvollzogen und bewertet werden (vgl. Wagner 2005, S. 52). Die Rollenverteilung unter den Teammitgliedern kann außerdem ihre Motivation erhöhen, da dabei die unterschiedlichen Leistungs- und Interessenprofile der Lernenden berücksichtigt werden können (vgl. Moser 2000a, S. 39).

Moser plädiert dafür, dass die Lernenden in die Ausarbeitung der Aufgabenstellung miteinbezogen werden. So sollte man als Lehrperson die Aufgaben nicht nur gut erläutern, sondern auch die Meinung der Lernenden zu den Aufgaben einholen und sie evtl. um weitere Aufgaben ergänzen (vgl. Moser 2000a, S. 39). Zu beurteilen, wie realisierbar diese Anforderungen in einem konkreten Fall sind, bleibt jedem Lehrenden selbst überlassen.

Wenn ein WebQuest nicht zum ersten Mal im Unterricht verwendet wird, empfiehlt es sich, den Lernenden an dieser Stelle auch die Arbeiten ihrer Vorgänger kurz zu präsentieren (vgl. Workshop WebQuests 2004 / Explanation / What are the essential parts of a WebQuest?). Dadurch werden die Anforderungen an die Arbeitsergebnisse veranschaulicht, und die Lernenden bekommen nicht nur Ideen

zur Bewältigung ihrer Aufgabe, sondern womöglich auch den Ansporn, bessere Ergebnisse als ihre Vorgänger zu erzielen.

Unterschiedliche Arten von WebQuest-Aufgaben werden näher in Kapitel 2.5 betrachtet.

2.4.3. Ressourcen

In diesem Teil des WebQuests wird das ausgewählte Material zusammengestellt, das man für die Bewältigung der WebQuest-Aufgabe benötigt. Es handelt sich dabei überwiegend um Links zu den Internetressourcen. Sie haben im Vergleich zu den anderen Quellen einige wesentliche Vorteile, wie z.B. die hohe Aktualität, Authentizität, Vertretung von kontroversen Meinungen, Interaktivität und Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit Experten, anderen Interessenten usw. (vgl. Moser 2000a, S. 41-42). Neben herkömmlichen Internetdokumenten können auch weitere Internetressourcen genutzt werden, wie z.B. Experten-E-Mails, Foren, Videokonferenzen, Datenbanken usw. (vgl. Dodge 1997).

Nach Bedarf können jedoch auch Printmedien sowie sonstige Medien (z.B. CD-ROMs, Filme usw.) als Ressourcen miteinbezogen werden, wenn sie bei der Arbeit benötigt werden (vgl. Moser 2000a, S. 26). Je nach Thematik kann auf gedruckte Materialien nicht verzichtet werden, da sie im Vergleich zu den Internetquellen nicht selten deutlich bessere Qualität aufweisen.

Bei der Auswahl der Internetressourcen ist es besonders wichtig, dass nur auf zuverlässige und qualitativ hochwertige Quellen verwiesen wird. In einigen Fällen kann es jedoch auch sinnvoll sein, Quellen in unterschiedlicher Qualität zur Verfügung zu stellen, wenn z.B. die Lernenden diese anhand von Kriterien bewerten sollen o.Ä. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass es bei den Ressourcen für das WebQuest „nicht darum geht, eine Unmenge von Hinweisen und Materialien zusammenzutragen“ (Moser 2000a, S. 43), sondern eher darum, den Lernenden eine ermüdende unproduktive Suche im Netz zu ersparen und dadurch ihre Zeit und Kraft für interessantere und nützlichere Aufgaben zu gewinnen.

Ein großer Nachteil von Internetressourcen ist ihre Kurzlebigkeit. Aus diesem Grund sollte vor jedem Einsatz eines WebQuest im Unterricht die Verfügbarkeit der Quellen überprüft werden (vgl. Staiger 2001, S. 56).

Kegler weist darauf hin, dass besonders bei kontrovers diskutierten Themen darauf geachtet werden sollte, dass durch die Auswahl der Ressourcen nicht einzelne Meinungen unzulässig ausgeblendet werden. Quellen, die unterschiedliche Meinungen vertreten, sind für ein WebQuest sogar besonders gut geeignet (vgl. Kegler 2002, S. 44), da sie die Lernenden dazu veranlassen, selbst über ein Problem nachzudenken.

Grundsätzlich gilt, dass die Vorselektion der Quellen nicht als Einschränkung, sondern eher als Mindestanforderung an die Ressourcen dient, die bei der Arbeit mit dem WebQuest benötigt werden (vgl. Kegler 2002, S. 42). Nach Wunsch können die Lernenden in jedem Fall auch eigene Recherchen durchführen und weitere Ressourcen benutzen, wenn sie die Zuverlässigkeit dieser Quellen begründen können.

Innerhalb der WebQuest-Struktur können Ressourcen sowohl gesondert aufgelistet werden, was in den meisten WebQuests der Fall ist, als auch direkt in die Prozessbeschreibung integriert werden (vgl. Workshop WebQuests 2004 / Explanation / What are the essential parts of a WebQuest?).

2.4.4. Prozess

Der Prozess beschreibt, wie die Arbeit an der WebQuest-Aufgabe am besten organisiert werden sollte. Dieser Bestandteil enthält u.a. Hinweise auf Größe und Anzahl der Arbeitsgruppen, Zeitrahmen, Teilaufgaben für unterschiedliche Rollen, Arbeitsaufteilung usw.

Es ist empfehlenswert, die Prozessbeschreibung in einzelne Schritte zu unterteilen (vgl. Dodge 1997). Dadurch kann sie zusätzlich an Klarheit und Übersichtlichkeit gewinnen und somit auch zu einer wirklich guten Hilfe für die Lernenden werden.

Nach Dodge zeichnet sich eine gute Prozessbeschreibung vor allem durch ihre Verständlichkeit und sinnvolle Strukturierung aus, bei der die Kenntnisse der Lernenden systematisch aufgebaut werden (vgl. Dodge 2001b).

Der Prozess ist grundsätzlich als Empfehlung für die Lernenden zu verstehen. Das Ziel ist keineswegs, die Selbständigkeit der Lernenden bei der Bewältigung der WebQuest-Aufgabe zu beeinträchtigen. Viel mehr geht es darum, durch Hinweise zur Arbeitsorganisation mehr Zeit für die Bearbeitung der Aufgabe und kreative Prozesse zu gewinnen.

Die selbständige durch Prozessbeschreibung unterstützte Bewältigung der WebQuest-Aufgaben durch die Lernenden bedeutet nicht, dass die Lehrkräfte sich dabei völlig aus dem Unterricht heraushalten. Sie übernehmen vielmehr eine beratende Funktion und stehen den Lernenden bei Problemen und Fragen aller Art mit Rat und Tat zur Seite. Auf diese Weise spielen sie eine wichtige Rolle im Prozess.

2.4.5. Evaluation

Die Evaluation ist ein weiterer fester Bestandteil eines WebQuests. Dabei handelt es sich um die Bewertung der Arbeit an einem WebQuest in zweierlei Hinsicht. Zum einen werden die Arbeitsergebnisse der Lernenden evaluiert. Zum anderen wird die Arbeit mit dem WebQuest selbst aus der Perspektive der Lernenden bewertet. Das Feedback an die Lehrperson ist dabei für den Lernprozess genauso wichtig wie die Bewertung der Lernenden und ist außerdem besonders für eine nachhaltige Verbesserung der Lehre von Bedeutung.

Die Evaluation der Arbeitsergebnisse erfolgt in einem WebQuest in der Regel anhand von vorher festgelegten Kriterien. Diese Kriterien verdeutlichen die

Aufgabe und die Anforderungen an die Ergebnisse, so dass die Lernenden ihre Arbeit besser einschätzen können. Daher sollten sie schon am Anfang der Arbeit offen gelegt werden. Eine hohe Differenzierung der Kriterien, wie sie in den meisten WebQuests zu beobachten ist, ermöglicht eine umfassende Rückmeldung, die sowohl auf Schwächen als auch auf Stärken der Lernenden hinweist. Neben der traditionellen Festlegung der Bewertungskriterien durch die Lehrperson ist auch die Ausarbeitung der Kriterien durch die Lernenden in der Anfangsphase des WebQuests denkbar.

Ein wichtiges Qualitätsmerkmal der Evaluation von Arbeitsergebnissen sieht Dodge in der Klarheit der Bewertungskriterien (vgl. Dodge 2001b). Nur so können die Evaluationsrubriken von den Lernenden als Hilfestellung bei der Bewältigung der WebQuest-Aufgabe benutzt werden und auch das Feedback der Lehrperson gut nachvollziehbar machen.

Mithilfe von gleichen Evaluationskriterien kann die Bewertung der Arbeitsergebnisse auch als Selbstevaluation der Lernenden durchgeführt werden. Dabei bewerten die Lernenden die Qualität ihrer eigenen Arbeit selbst und lernen so aus den eigenen Erfahrungen (vgl. Moser 2000a, S. 46).

Als spezielle Instrumente der Selbstevaluation, die im Rahmen eines WebQuests benutzt werden können, nennt Moser beispielsweise ein Quest-Tagebuch, ein Einschätzungs-Barometer und einen Fragebogen zur Zusammenarbeit (vgl. Moser 2001a, S. 46-47). Im Quest-Tagebuch werden von den Lernenden die Ergebnisse ihrer Sitzungen protokolliert, beim Einschätzungs-Barometer werden die einzelnen Fragen zur Zusammenarbeit mit fröhlichen bzw. traurigen Emoticons bewertet.

Die Evaluation des WebQuests durch die Lernenden kann ebenfalls in unterschiedlicher Form stattfinden. Zu den gängigen Methoden gehören beispielsweise ein Fragebogen und ein Gespräch.

Die Bewertung des WebQuests kann darüber hinaus auch die Selbstevaluation der Lernenden beinhalten, wenn sie beispielsweise die Qualität der Gruppenarbeit mitberücksichtigt. Eine solche Reflexion der eigenen Arbeit trägt wesentlich zu effektiverem Lernen bei.

2.4.6. Präsentation

In der Regel werden die Ergebnisse der Arbeit mit einem WebQuest im Unterricht präsentiert. Unter der Rubrik „Präsentation“ innerhalb des WebQuests können sowohl die Anforderungen an die Präsentationen als auch die Endergebnisse der Lernenden vorgestellt werden.

Moser legt einen besonderen Wert auf die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse im Netz (vgl. Moser 2000a, S. 50). Dadurch soll der Effekt der „Lernspirale“ unterstützt werden, wobei die fertigen Präsentationen wiederum in den Lernprozess miteinbezogen werden können (vgl. Moser 2000a, S. 27). Außerdem trägt die Publikation der Ergebnisse im Internet zur höheren Motivation der Lernenden bei, die dadurch an qualitativ besseren Resultaten interessiert sind.

Die Internetveröffentlichung ist jedoch nicht die einzige mögliche Variante der Präsentation der Arbeitsergebnisse im Rahmen eines WebQuests. So nennt Moser beispielsweise folgende weitere Möglichkeiten: „Ausstellung auf Informations tafeln für das ganze Schulhaus“, „kleine Broschüre“, „Gruppenvortrag im Unterricht“ (Moser 2000a, S. 50). Auch andere Aktivitäten oder ihre Kombinationen sind denkbar. Wichtig ist der möglichst hohe Realitätsbezug und die Aktivierung der Lernenden.

Empfehlenswert sind klare vorher definierte Kriterien für die Präsentation, an denen sich die Lernenden bei der Arbeit orientieren können. Da die Förderung von Methodenkompetenz, zu der auch die Beherrschung der Präsentationstechniken gehört, als eines der Ziele von WebQuests verstanden wird, sind an dieser Stelle auch Verweise auf weitere Hilfestellungen zur Präsentationsvorbereitung angebracht.

Wenn die Arbeitsergebnisse nicht im Internet veröffentlicht werden sollen und die Anforderungen an einer anderen Stelle erläutert sind, kann sich der Unterpunkt „Präsentation“ in der WebQuest-Struktur erübrigen, es sei denn, die Endleistungen sollen noch öffentlich kommentiert bzw. dokumentiert werden. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse an sich, die z.B. alternativ nur mündlich stattfinden kann, darf jedoch auf keinen Fall im Rahmen der Arbeit mit einem WebQuest fehlen.

Im englischsprachigen Raum wird dieser abschließende Teil des WebQuests anstatt „Präsentation“ meistens „Schlussfolgerung“ (conclusion) genannt. Er enthält ein Fazit zu der nun gelösten WebQuest-Aufgabe, weist auf die erreichten Lernziele hin und bietet manchmal auch weiterführende Informationen zum Thema.

2.4.7. Lehrerseite

Viele WebQuests enthalten zusätzlich zu den oben beschriebenen festen Bestandteilen eine Unterseite, die sich speziell an die Lehrer wendet. Auf der Lehrerseite wird in der Regel die Zielgruppe des WebQuests genauer vorgestellt, die Lernziele ausführlich beschrieben und konkrete Ratschläge für den Einsatz des WebQuests im Unterricht gegeben.

Eine Lehrerseite ist keineswegs ein obligatorischer Bestandteil eines WebQuests, sie kann sich jedoch bei der Benutzung eines von Anderen erstellten WebQuests durchaus als sehr hilfreich erweisen.

2.5. Typologie von WebQuests

Bei der Einteilung in einzelne WebQuest-Typen dient in der Regel die Art der Aufgabe als Grundlage. Trotzdem sind unterschiedliche Sichtweisen und somit auch verschiedene typologische Aufteilungen möglich.

Dodge unterscheidet zwischen kurz- und langfristigen WebQuests („Short Term WebQuests“ und „Longer Term WebQuests“) (Dodge 1997). Bei den kurzfristigen WebQuests stehen der Erwerb und die Integration des Wissens im Vordergrund. Die Bearbeitung einer solchen WebQuest-Aufgabe dauert in der Regel eine bis drei Sitzungen (vgl. Dodge 1997).

Bei den langfristigen WebQuests erfolgt eine noch tiefere Auseinandersetzung mit dem Material, indem das Wissen nicht nur angeeignet, sondern auch transformiert wird, damit etwas Neues auf dessen Grundlage erschaffen werden kann (vgl. Dodge 1997). Eine solche Tätigkeit erfordert in der Regel zwischen einer Woche und einem Monat Zeit (vgl. Dodge 1997).

Bei der Entscheidung zwischen einem lang- und einem kurzfristigen WebQuest spielen nach Moser folgende Faktoren eine Rolle: „das Interesse und die Motivation der Lernenden, das damit verfolgte Bildungsziel, die Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Lernbedingungen...“ (Moser 2000a, S. 35).

Moser unterscheidet seinerseits drei Grundformen, nach denen WebQuests organisiert werden können:

- WebQuests mit der Aufgabe, Informationen zusammen zu tragen, zu strukturieren und Wissenswelten zu schaffen,
- WebQuests, bei denen Wissen zum Lösen von Problemen oder Rätseln angewandt wird,
- WebQuests, die globales Lernen ermöglichen (vgl. Moser 2000a, S. 72).

Bei der Arbeit mit dem ersten Typus wird von den Lernenden eine eigene Wissens- und Erfahrungswelt konstruiert – „ein nach bestimmten Kriterien und Perspektiven geordneter Korpus von Wissen“ (Moser 2000a, S. 72). Das Ziel ist es zu lernen, „bewusst Perspektiven und Sichtweisen auszuwählen und zu beobachten, welche Erkenntniswege ... dies nach sich zieht“ (Moser 2000a, S. 72).

Die zweite Art von WebQuests ist etwas komplexer als die erste, denn dabei wird nicht nur eine Wissensbasis erworben, sondern diese auch auf ein konkretes Problem bezogen (vgl. Moser 2000a, S. 76). Ziel ist es also nicht nur, „eine in sich stimmige Ordnung zu entwickeln“, sondern vielmehr „verschiedene Ordnungen aufeinander zu beziehen und zu bilanzieren“ (Moser 2000a, S. 76-77).

Der Schwerpunkt des dritten WebQuest-Typus von Moser liegt auf der regional unbegrenzten Kommunikation mit Experten oder anderen Partnern (vgl. Moser 2000a, S. 80-81). Dabei wird besonders das Potenzial des Internets als Kommunikationsmediums genutzt. Zu den denkbaren Aufgaben gehören beispielsweise die Erarbeitung eines gemeinsamen Projekts mit einer anderen, räumlich entfernten Klasse, Expertenbefragung per E-Mail, Kontaktaufnahme mit Auskunftspersonen (z.B. Zeugen), Umfragen usw. (vgl. Moser 2000a, S. 81). Der Realitätsbezug ist bei solchen WebQuests besonders hoch. Es ist jedoch sehr wichtig, dass vorher von allen Ansprechpartnern das Einverständnis zu der Teilnahme an dem WebQuest eingeholt wird.

Noch differenzierter werden einzelne WebQuest-Arten, die sich durch unterschiedliche Aufgaben kennzeichnen, von Dodge in seiner „WebQuest Taskonomy“ aufgelistet. Er nennt zwölf Aufgabenstellungen, die jeweils den entsprechenden WebQuest-Typus prägen:

- 1) Informationen wiedergeben („Retelling Tasks“),
- 2) Informationen zusammenstellen („Compilation Tasks“),
- 3) Rätsel lösen („Mystery Tasks“),
- 4) Bericht erstatten („Journalistic Tasks“),
- 5) entwerfen („Design Tasks“),
- 6) kreatives Produkt erstellen („Creative Product Tasks“),
- 7) sich einigen („Consensus Building Tasks“),
- 8) Andere überzeugen („Persuasion Tasks“),
- 9) sich selbst kennen lernen („Self-Knowledge Tasks“),
- 10) analysieren („Analytical Tasks“),
- 11) Urteil fällen („Judgment Tasks“),

12) forschen („Scientific Tasks“) (vgl. Dodge 2002).

1) WebQuests mit der Aufgabe, Informationen wiederzugeben, sind am weitesten verbreitet (vgl. Dodge 2002). Es stellt sich jedoch die Frage, ob sie wirklich als WebQuests bezeichnet werden können. Ausschlaggebend ist hier der Grad der Transformation von Informationen bei der Bewältigung der Aufgabe (vgl. Dodge 2002). Über ein gutes WebQuest dieser Art kann gesprochen werden, wenn die Endberichte sich in Form und Wortlaut wesentlich von gelesenen Texten unterscheiden, wenn die Lernenden über die Auswahl und Strukturierung von Informationen frei entscheiden können, und wenn dabei Fähigkeiten trainiert werden, Informationen zusammenzufassen, das Wichtigste aus den Texten heraus zu filtern und sorgfältig aufzubereiten (vgl. Dodge 2002).

2) Bei der Zusammenstellung von Informationen im Rahmen eines WebQuests wählen die Lernenden bestimmte Informationen aus mehreren Quellen aus und integrieren sie dann in ein anderes Format (vgl. Dodge 2002). Auch bei dieser WebQuest-Art ist der Grad der Transformation entscheidend. Außerdem sollen die Lernenden genug Spielraum haben, so Dodge, um trotz der gesetzten Standards für das Endprodukt noch eigene Entscheidungen zur Auswahl und Organisation von Informationen treffen zu können. Als Teilaufgabe ist die Erstellung von eigenen Kriterien zur Auswahl und Strukturierung von Informationen angebracht (vgl. Dodge 2002).

3) WebQuests, bei denen ein Rätsel gelöst wird, können besonders motivierend sein. Wichtig ist, dass sie die Lernenden auf der Ebene der Synthese aktivieren (vgl. Dodge 2002). Die Lösung des Rätsels ist dabei nicht an einer Stelle zu finden, sondern soll sich aus der Analyse und dem Vergleich von Informationen aus verschiedenen Quellen sowie aus eigenen Überlegungen und Schlussfolgerungen ergeben (vgl. Dodge 2002).

4) Ein gutes journalistisches WebQuest bewegt die Lernenden dazu, besonders genau mit den Informationen aus verschiedenen Quellen umzugehen, tiefgehende

Hintergrundinformationen zu studieren, unterschiedliche, oft kontroverse Meinungen zu untersuchen, die eigene Sichtweise auf ein Problem oder ein Ereignis zu überprüfen und am Ende möglichst objektiv darüber zu berichten (vgl. Dodge 2002).

5) Wenn im Rahmen eines WebQuests ein Produkt oder ein Plan für ein Vorhaben entworfen werden soll, sind konkrete Ziele und Rahmenbedingungen wichtig (vgl. Dodge 2002), da sie die Aufgabe besonders authentisch machen. Dodge empfiehlt bei dieser WebQuest-Art nur echte Produkte bzw. realistische Vorhaben, realitätsnahe Rahmenbedingungen usw. zu benutzen. Trotz des vorgegebenen Rahmens soll jedoch auch die Kreativität der Lernenden gefördert werden (vgl. Dodge 2002).

6) Das gleiche gilt auch für WebQuests, bei denen ein kreatives Produkt (z.B. ein Theaterstück, Lied, Bild, Spiel usw.) erstellt werden soll. Die Kreativität der Lernenden ist hier nur durch den formalen Rahmen des gewählten Genres eingeschränkt (vgl. Dodge 2002).

7) WebQuests, bei denen die Lernenden sich auf eine Lösung einigen sollen, empfiehlt sich besonders bei authentischen, kontrovers diskutierten Themen (vgl. Dodge 2002). Dabei untersuchen die Lernenden unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen, diskutieren darüber, erarbeiten einen Einigungsvorschlag und bereiten ihn in einer möglichst überzeugenden Form für ein bestimmtes Publikum auf (vgl. Dodge 2002).

8) Eine ähnliche Aufgabe bieten WebQuests, bei denen ein bestimmtes Auditorium überzeugt werden soll, das noch keine eigene Meinung hat bzw. eine kontroverse Meinung vertritt; oft wird diese Aufgabe mit der vorhergehenden Ausarbeitung eines Einigungsvorschlags kombiniert (vgl. Dodge 2002).

9) WebQuests, die es ermöglichen, sich selbst besser kennen zu lernen, sind sehr selten (vgl. Dodge 2002). Bei dieser WebQuest-Art werden die Lernenden mit

Fragen zu ihrer Person konfrontiert, auf die es keine kurzen Antworten gibt (z.B. ethische und moralische Fragen, eigene Ziele usw.) (vgl. Dodge 2002).

10) Bei den analytischen WebQuests sollen die Lernenden ein oder mehrere Themen näher untersuchen und alle Unterschiede, Ähnlichkeiten, kausale Zusammenhänge usw. innerhalb der Thematik analysieren (vgl. Dodge 2002).

11) Bei den WebQuests, bei denen ein Urteil gefällt werden soll, müssen sich die Lernenden, so Dodge, nicht nur in ein Thema einarbeiten, sondern auch über Kriterien verfügen, nach denen sie entscheiden können. Diese Kriterien können entweder vorgegeben oder von den Lernenden selbst erarbeitet werden (vgl. Dodge 2002).

12) Bei den WebQuests mit Forschungsaufgaben stellen die Lernenden Hypothesen auf, testen diese anhand von Informationen aus den vorgegebenen Quellen, entscheiden sich für eine Hypothese und fassen ihre Erkenntnisse in einem wissenschaftlichen Bericht zusammen (vgl. Dodge 2002). Bei dieser WebQuest-Art ist es wichtig, eine adäquate Aufgabe mit angemessenem Schwierigkeitsgrad und qualitativen Online-Quellen zu finden (vgl. Dodge 2002).

Bei der genauen Betrachtung dieser unterschiedlichen WebQuest-Arten wird deutlich, dass eine gute WebQuest-Aufgabe unabhängig von dem Typus, dem sie zuzuordnen ist, über die einfache Sammlung von Informationen hinausgeht und vor allem die komplexeren Lernleistungen auf den Ebenen der Analyse, Synthese und Beurteilung bei den Lernenden fördert. Wagner bemerkt in diesem Zusammenhang mit Recht, dass Aufgaben, die mit Hilfe von „Copy & Paste“ gelöst werden können, den didaktischen Anforderungen an ein WebQuest nicht genügen (vgl. Wagner 2005, S. 52).

In Anlehnung an die Unterteilung von Dodge schlägt Moser ein Schema vor, das einzelne WebQuest-Aktivitäten nach der Komplexität der Lernanforderungen ordnet. Das Schema umfasst neun Aktivitätsarten: Wiedergeben, Zusammenfassen,

Berichterstatten, Gestalten, Planen, Problem lösen, Rätsel lösen, Beurteilen und Experimentieren, wobei die ersten fünf dem Bereich „Informationen zu Wissenswelten verdichten“ und die letzten vier dem Bereich „Mit WebQuests Probleme lösen“ zuzuordnen sind (vgl. Moser 2000a, S. 86). Auch bei dieser Typologie sieht man deutlich, dass bei den WebQuest-Aufgaben eher komplexere Lernleistungen gefordert werden.

Die Wahl der WebQuest-Art hängt in erster Linie vom Thema ab (vgl. Moser 2000a, S. 85). Außerdem müssen die Lernvoraussetzungen wie z.B. die Internet-erfahrung der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. Moser 2000a, S. 86). Vor allem sollte aber vorher geprüft werden, ob sich die angestrebten Lernziele durch die gewählte Aktivitätsart erreichen lassen.

In der Praxis können die meisten WebQuests keiner der beschriebenen Arten eindeutig zugeordnet werden, da sie meistens unterschiedliche Aktivitätstypen in sich vereinen, wie z.B. Problem lösen und Planen, Beurteilen und Berichterstatten (vgl. Moser 2000a, S. 89; Dodge 2002).

2.6. Qualitätsanforderungen an WebQuests

Der Einsatz von WebQuests kann sich sehr bereichernd auf den Unterricht auswirken, dabei ist jedoch die Qualität des WebQuests ausschlaggebend. Nur wenn ein wirklich qualitativ hochwertiges WebQuest eingesetzt wird, kann die Methode den an sie gestellten Erwartungen gerecht werden. Im Folgenden sollen die wichtigsten Punkte angesprochen werden, die die Qualität eines WebQuests bestimmen.

In einem erheblichen Maße hängt die Qualität eines WebQuests vom gewählten Thema ab. So sind beispielsweise Unterrichtsinhalte, bei denen vor allem die Aneignung des konkreten Faktenwissens im Zentrum steht, für die Umsetzung im Rahmen eines WebQuests ungeeignet (vgl. Workshop WebQuests 2004 / Explanation / What kinds of topics lend themselves to WebQuests?). Kontrovers

diskutierte Themen, Fragen ohne eindeutige Antworten, kreative Aufgaben usw. eignen sich dagegen besonders gut zum Erarbeiten in einem WebQuest.

Das Thema steht in enger Verbindung mit der Aufgabe, die sich ebenfalls entscheidend auf die Qualität eines WebQuests auswirkt. Einige Autoren grenzen sogar aufgrund der Aufgabenstellung die echten WebQuests von anderen Internet-Aktivitäten ab, die nicht als WebQuests bezeichnet werden können. So schreibt Moser z.B., dass nur dort von einem WebQuest gesprochen werden kann, wo es bei der Aufgabe „um produktive Eigenaktivität geht, die über das routinemäßige Abarbeiten einer vorgegebenen Regel hinausgeht“ (Moser 2000a, S. 73). March bemerkt in diesem Zusammenhang, dass eine Aktivität nicht als WebQuest bezeichnet werden kann, wenn gewonnene Informationen aus dem Browser direkt in die Arbeitsergebnisse der Lernenden übergehen können, ohne dass sich das Verständnis der Lernenden dabei verändert. Ein echtes WebQuest zeichnet sich dagegen vor allem dadurch aus, dass es die Transformation des Wissens durch die Lernenden erfordert (vgl. March 2003).

Nicht unerheblich für die Qualität eines WebQuests sind auch sein visueller Eindruck, Navigationsstruktur und technische Aspekte wie z.B. Funktionsfähigkeit von Links usw. (vgl. Dodge 2001b), auch wenn einem diese Kriterien bei theoretischen Betrachtungen nicht als Erstes in den Sinn kommen. Man darf jedoch nicht vergessen, dass ein WebQuest den Lernenden trotz des pädagogischen Hintergrunds als eine Website präsentiert wird. Somit unterliegt sie den Anforderungen, die auch für jeden anderen Internetauftritt gelten. D.h., dass ein WebQuest auf der einen Hand ästhetisch ansprechend aussehen und auf der anderen Hand den Kriterien der Usability genügen sollte.

Dodge unterstreicht z.B. besonders den sinnvollen Einsatz von Graphikelementen, Lesbarkeit der Texte, Konsistenz des Layouts, Klarheit der Navigationsstruktur und technisch einwandfreie Funktion eines WebQuests (vgl. Dodge 2001b). Der Rahmen dieser Diplomarbeit lässt es nicht zu, die einzelnen Aspekte und Kriterien der Usability näher zu betrachten, daher soll an dieser Stelle auf die umfangreiche

Literatur zu dem Thema verwiesen werden. Die Autorin möchte jedoch noch betonen, dass Benutzerfreundlichkeit für ein WebQuest genauso wichtig ist, wie alle anderen Qualitätskriterien auch. Denn durch schlechte Navigation, unlesbare Schrift oder andere Usability-Probleme kann z.B. die Motivation der Lernenden oder ihr Verständnis der Aufgabe negativ beeinflusst werden.

Auch der ästhetische Eindruck eines WebQuests spielt eine gewisse Rolle, denn er kann sich ebenfalls z.B. auf die Motivation der Lernenden auswirken. Dies bedeutet nicht, dass aus jedem WebQuest ein Design-Kunstobjekt gemacht werden soll. Viel mehr geht es darum, die Bedeutung des Layouts bei einem WebQuest nicht zu unterschätzen.

Weitere Qualitätsanforderungen betreffen eher speziell einzelne WebQuest-Bestandteile und wurden z.T. schon in Kapitel 2.4 angesprochen. Im Folgenden sollen sie daher nur kurz genannt werden.

Die Einführung eines qualitativ hochwertigen WebQuests, so Dodge, zeichnet sich vor allem durch hohe motivierende Wirkung und Anknüpfung an die Vorkenntnisse der Lernenden aus. Die Aufgabe verfolgt klar definierte Ziele und fördert vor allem die höheren Denkprozesse bei den Lernenden. Der Prozess ist verständlich, durchdacht strukturiert und bietet die notwendigen Hilfestellungen. Die Ressourcen kennzeichnen sich durch hohe Relevanz für das zu bearbeitende Thema und gute Qualität. Die Kriterien für die Evaluation sind klar und verdeutlichen die Anforderungen an die Arbeitsergebnisse (Dodge 2001b).

2.7. „Searching for China“ als Beispiel eines WebQuests

„Searching for China“⁷ ist ein klassisches WebQuest-Beispiel. Es wurde 1995 von Tom March erstellt und später mehrere Male überarbeitet, verbessert und erweitert. In der aktuellen Version aus dem Jahr 2005 stellt es ein sehr umfang-

⁷ Bibliographische Daten s. unter „Searching for China 2005“ im Quellenverzeichnis.

reiches langfristiges WebQuest dar, das u.a. JavaScript-basierte Tools zur Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse zur Verfügung stellt.

Die Zielgruppe des WebQuests bilden „...high school social studies students involved in world cultures / current events or English students working on writing persuasive or controversial issue essays ” (Searching for China 2005 / Teaching Guide).

Auf der Lehrerseite formuliert March das Hauptziel des WebQuests folgendermaßen: „Broadly, the goal of "Searching for China" is to provide a rich, meaning-centered, active-learning experience that matters in the real world“ (Searching for China 2005 / Teaching Guide).

Darüber hinaus werden sieben Feinziele genannt, die in dieser Form auch den Lernenden im Rahmen der Aufgabe präsentiert werden:

- develop an interest in the study of China,
- use the power of the Internet for advanced exploration of China,
- learn information about six key aspects of Chinese culture,
- realize that complex topics can be looked at from various perspectives,
- formulate and support an argument from one of the six perspectives,
- work with your teammates to problem-solve a combined action plan,
- question the nature of international relations in our more interdependent world (Searching for China 2005).

Die Aufgabe des WebQuests ist in ein rollenbasiertes Szenario eingebettet und verfügt über ein hohes Motivationspotential. Die Lernenden agieren im Auftrag der Regierung der Vereinigten Staaten und müssen als Team von Spezialisten aus unterschiedlichen Bereichen einen Bericht über das „unbekannte China“ erstellen. Der Gruppenbericht soll u.a. auch drei konkrete Vorschläge bezüglich der amerikanischen Außenpolitik China gegenüber enthalten. Die Bewältigung der Aufgabe setzt eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema voraus, wobei vor allem höhere Denkprozesse gefördert werden.

Bevor die Lernenden mit der Arbeit an der oben beschriebenen Aufgabe beginnen, werden sie mit einer kleinen zusätzlichen Recherche-Aufgabe konfrontiert. Sie arbeiten in Gruppen oder Paaren und sehen sich einen der ausgewählten Links

zu dem aktuellen Geschehen in China an, um herauszufinden, welche Themen in Bezug auf China gegenwärtig besonders wichtig sind. Diese Aktivität hat einen Zeitrahmen von 30 Minuten und dient vor allem als Einstieg in das Thema.

Nach dieser Aufwärmphase werden die einzelnen Rollen des Expertenteams vorgestellt: Investor, Museumsdirektor, Religiöser Führer, Menschenrechtler, Umweltaktivist und US-Senator. Jedes Teammitglied agiert ab jetzt in seiner Rolle und arbeitet zunächst selbständig an seinem eigenen Auftrag. So soll beispielsweise der Umweltaktivist die drei wichtigsten Thesen zum Umweltschutz in China formulieren und mit passenden Beispielen, Statistiken usw. belegen. Somit wird das Thema aus ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, wodurch auch die späteren Meinungsunterschiede im Team vorprogrammiert werden.

Als Grundlage für die Bewältigung der Einzelaufgabe bekommt jeder Lernende eine Auswahl an Internetressourcen, die auf seine spezielle Rolle zugeschnitten ist, und drei Fragen, die mit Hilfe dieser Ressourcen beantwortet werden sollen. Unter den zur Verfügung gestellten Quellen befinden sich Websites mit allgemeinen und speziellen Informationen, Zeitungsartikel, Statistiken, Karten, Reise-Guides, News, Filme usw.

Am Ende der Einzelarbeit erstellt jedes Teammitglied einen Bericht, in dem er seine Fragen aus der für seine Rolle spezifischen Perspektive beantwortet, jede Antwort mit jeweils drei aussagekräftigen Beispielen aus den Quellen belegt und anschließend drei außenpolitische Aktivitäten für die US-Regierung bezüglich China vorschlägt.

Nachdem die Arbeit an den Einzelberichten abgeschlossen ist, werden die einzelnen Ergebnisse in einem Gruppenbericht zusammengefasst. Dabei entsteht ein Aktionsplan für die US-Regierung mit drei konkreten Vorschlägen und Überlegungen zu den Konsequenzen der Durchführung der vorgeschlagenen Aktionen. Durch die unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Teammitglieder stellt dies

eine herausfordernde Aufgabe dar, die nur durch konstruktive Diskussionen, Überzeugungsarbeit und Kompromisse gelöst werden kann. Auf diese Weise werden im Rahmen des WebQuests besonders die Teamfähigkeit und die soziale Kompetenz der Lernenden gefördert. Das WebQuest unterstützt die Lernenden bei der Gestaltung eines erfolgreichen Gruppenprozesses durch Tipps und Hinweise zur Erstellung des Gruppenberichts.

Als Hilfestellung für die Verfassung des Einzel- und Gruppenberichts wird im Rahmen des WebQuests ein JavaScript-basiertes Tool zur Verfügung gestellt. Dadurch wird den Lernenden die zusätzliche Tipparbeit sowie die Arbeit am Layout des Berichts erspart. Der Nachteil des Tools besteht darin, dass die eingetragenen Ergebnisse nicht im Rahmen des WebQuests gespeichert werden können. Der erstellte Bericht muss nach der Beendigung der Arbeit zusätzlich abgespeichert bzw. ausgedruckt werden und kann später mit dem Tool nicht weiter bearbeitet werden (vgl. Searching for China 2005 / Teaching Guide).

Den Abschluss der Arbeit mit dem WebQuest bildet eine weitere Aufgabe, bei der die erstellten Gruppenberichte den Entscheidungsträgern (z.B. Abgeordneten) als reale Vorschläge präsentiert werden sollen. Dadurch kann eine spürbare Verbindung zwischen dem WebQuest und der realen Welt hergestellt werden.

Das WebQuest „Searching for China“ liefert ein Beispiel für eine offene Aufgabe, die dem Typus „Consensus Building Task“ zugeordnet werden kann (vgl. Dodge 2002). Es fördert Lernleistungen auf komplexeren Intensitätsstufen, unterstützt Gruppenarbeit und verfügt über einen hohen Realitätsbezug. Eine relativ starke Durchstrukturierung der Arbeit mit dem WebQuest fungiert dabei als Unterstützung der Lernenden bei der Bewältigung einer anspruchsvollen Aufgabe. Eine Auflockerung der festen Struktur des WebQuests ist z.B. durch eine offenere Begrenzung der Zahl von Aktionsvorschlägen im Einzel- bzw. Gruppenbericht möglich (beispielsweise 3 bis 5 anstatt genau 3).

3. WebQuests in der Hochschullehre

3.1. Vermittlung von Fach- und Schlüsselkompetenzen in der Hochschullehre

Die Hochschullehre in Deutschland ist heute von tiefgehenden Veränderungen ergriffen. So erfordert alleine die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge eine massive Umstrukturierung, die sowohl die Organisation des Studiums als auch die Lehre an sich betrifft. Auch „neue Steuerungsmodelle, Leistungsvergleiche, Verfahren der internen und externen Evaluation und Qualitätssicherung“ wirken sich auf unterschiedliche Bereiche der Hochschullehre aus (Friebertshäuser 2004, S. 248). Zu den aktuell diskutierten Themen der Hochschulpolitik gehören außerdem „die Internationalisierung, Europäisierung, Vergleichbarkeit der akademischen Abschlüsse, Konkurrenzfähigkeit der Absolventen (...) und der Beitrag der Hochschulen zur wissenschaftlichen Weiterbildung und lebenslangem Lernen“ (Friebertshäuser 2004, S. 248). Auch die Einführung von Studiengebühren beeinflusst zwingend das Hochschulsystem in Deutschland.

In Zusammenhang mit diesen Veränderungen wird besonders die Qualität der Lehre an deutschen Hochschulen heftig diskutiert (vgl. Stelzer-Rothe 2005a, S. 21). Faktoren wie „Mangel an qualifizierten Hochschulabsolventen, die den aktuellen Bedarf in der Wirtschaft nicht mehr decken, zu lange Studienzeiten deutscher Hochschüler, die die Wettbewerbsfähigkeit gegenüber dem Ausland mindern, allgemein mangelnder Wettbewerb zwischen den Hochschulen“ untermauern die Notwendigkeit einer tief greifenden Erneuerung der Lehre (Stelzer-Rothe und Thierau-Brunner 2005, S. 343).

Eine stetige Optimierung der Hochschullehre verlangen auch „die besonderen Bedingungen des Hochschulstandortes Deutschland, der zur Erhaltung seiner Wettbewerbsfähigkeit aufgrund der Rohstoffarmut am Tropf eines funktionierenden Bildungssystem hängt“ (Stelzer-Rothe 2005a, S. 21).

Gefordert wird dabei der Wandel der Lernkultur, bei dem die Neugestaltung des Lehrens im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning“ im Vordergrund steht

(vgl. Wildt 2004, S. 1). Für den Hochschulalltag bedeutet dies die Verlagerung des Schwerpunkts vom Lehren auf das Lernen, wobei vor allem die Ergebnisse des Lernens zentrale Bedeutung erlangen (vgl. Wildt 2004, S. 2).

In der Didaktik der Hochschullehre äußert sich der „Shift from Teaching to Learning“, so Wildt, in folgenden Tendenzen:

- Studierendenzentrierung ...,
- Veränderung der Lehrendenrolle ...,
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse,
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen,
- Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens,
- Verknüpfung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien (Wildt 2004, S. 2-3).

Zu den Konsequenzen der Neugestaltung des Studiums mit dem Schwerpunkt auf Lernen statt Lehren gehört vor allem die erweiterte Teilhabe der Studierenden an Lehr- und Lernprozessen. Umgesetzt werden kann dieser Ansatz vor allem durch aktives Lernen. Dabei spielen moderne aktivierende Methoden, die „Studierende in die Verantwortung für den Lernprozess nehmen und ihnen (wieder) den Weg zur Lernfreude weisen“ (Stelzer-Rothe 2005b, S. 56), eine zentrale Rolle. Vorzüge für das Lernen an Hochschulen, so Jarre, entstehen dadurch, dass aktivierende Lehre:

- ein kooperatives und motivierendes Lernklima begünstigt,
- komplexe Lern-Lehr-Arrangements entwickelt, die die Eigenaktivität, die Selbstverantwortung, die Selbständigkeit und die Kreativität von Studierenden fordert und die studentische Aufmerksamkeit auf diese sonst in der Lehre weniger beachteten Aspekte lenkt,
- damit wichtige Grundlagen für nachhaltige Gedächtnisleistungen und die emotionale Verankerung des Lernstoffs schafft,
- die Studierenden aktiv am Geschehen auf der Baustelle „Wissensproduktion“ [Hervorh. im Orig.] beteiligt (Jarre 2005, S. 276).

Sehr wichtig für den „Shift from Teaching to Learning“ ist auch die verstärkte Berücksichtigung von Motivationsaspekten des Lernens. Die Motivation der Studierenden ist eine wichtige Voraussetzung für aktives Lernen. Daher werden Hochschulen und Dozenten gefordert, bei der Gestaltung der Lehre in erster Linie eine positive motivierende Atmosphäre zu schaffen, die erfolgreiches Lernen ermöglicht (vgl. Stelzer-Rothe 2005b, S. 40, 53). Notwendig sind auch befriedigende Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des Gelernten (vgl. Willems

2005, S. 156). In diesem Zusammenhang kann sich vor allem der hohe Praxisbezug motivierend auswirken.

Der „Relation zwischen Hochschule und Arbeitswelt oder allgemeiner zwischen Wissenschaft und Beruf bzw. Gesellschaft“ wird ohnehin eine besonders große Bedeutung im Rahmen des Sichtwechsels vom Lehren zum Lernen beigemessen (Wildt 2004, S. 3). Dabei ist die Forderung nach höherem Realitätsbezug und Anwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse zentral. Schaeper und Briedis schreiben in diesem Zusammenhang:

Der allergrößte Teil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen findet die berufliche Heimat nicht im Wissenschaftssystem, sondern wird in Bereichen außerhalb von Wissenschaft und Hochschule berufstätig. Zwar ist es weder möglich noch sinnvoll, die Qualifikationsziele der Hochschulen linear und funktional aus den Erwartungen von Wirtschaft und Beschäftigungssystem abzuleiten. Doch wenn die Hochschulen ihren Bildungsauftrag erfüllen wollen – und sie werden immer stärker zur Rechenschaftslegung verpflichtet –, dann können sie die Augen vor den Anforderungen der Arbeitswelt nicht verschließen, und sie müssen ihre Qualifizierungsleistungen in Bezug auf die berufliche Praxis ihrer Absolventinnen und Absolventen reflektieren (Schaeper und Briedis 2004, S. 34).

In Übereinstimmung mit diesen Prozessen verändern sich auch die Anforderungen an die Vermittlung von Fach- und Schlüsselkompetenzen an den deutschen Hochschulen.

Die Notwendigkeit dieser Veränderungen wird auch dadurch bestätigt, dass die beiden Kompetenzbereiche in der heutigen Hochschullehre noch ein gewisses Verbesserungspotenzial aufweisen. So belegen Studien, dass die Fachkompetenz der Studierenden sich nicht auf dem gewünschten Niveau befindet (vgl. Schaeper und Briedis 2004, S. 13; Renkl u.a. 1996, S. 132-133). Zugl. lassen sich auch gewisse Mängel an der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an den Hochschulen beobachten (vgl. Schaeper und Briedis 2004, S. I-II, IV). Die größten Defizite finden sich dabei im Bereich der Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Präsentationskompetenz (vgl. Schaeper und Briedis 2004, S. 47). Auch die Informationskompetenz der Studierenden entspricht nicht dem gewünschten Standard,

wie z.B. im Rahmen der „SteFI-Studie“ festgestellt wurde (vgl. Klatt 2003, S. 160-161, 169).

Unter Fachkompetenz versteht man heute die „Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbständig, fachlich richtig und methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (Jaschinski 2005, S. 212). Lang definiert Fachkompetenz auch als „die für den Umgang mit Sachen und zur Erledigung von Sachaufgaben notwendige Befähigung, die neben theoretischen Kenntnissen auch praktisch anwendbares Handlungswissen umfasst und intellektuelle und handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert“ (Lang 2000, S. 33). Fachkompetenz umfasst also mehr als nur erworbenes Wissen.

Vor allem die Anwendbarkeit der während des Studiums erworbenen Fachkenntnisse spielt eine zentrale Rolle. Diese Anforderung ist u.a. auf das Phänomen des „trägen“ Wissens zurückzuführen, bei dem die Studierenden ihr vorhandenes theoretisches Wissen nicht in konkreten Situationen anwenden können (vgl. Renkl u.a. 1996, S. 131).

Eine sichere Möglichkeit, anwendbares statt „trägem“ Wissen zu vermitteln, sehen Renkl, Gruber und Mandl in dem Einsatz von Lehrmethoden, die sich durch die Problemorientierung, Realitätsnähe, Reflexion, Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Kooperation beim Lernen kennzeichnen. Besonders ausgeprägt sind diese Merkmale z.B. im kooperativen problemorientierten Lernen, das dementsprechend stärker in der Hochschullehre etabliert werden sollte (vgl. Renkl u.a. 1996, S. 133-135). Durch kooperative Prozesse wird die Effektivität des Lernens gesteigert und Gelegenheiten zur Einübung von Teamarbeit geschaffen (vgl. Lorbeer u.a. 2000, S. 35). Die Problemorientierung dient vor allem der Motivation der Studierenden und erhöht die Anwendbarkeit des erworbenen Wissens (vgl. Renkl u.a. 1996, S. 131-132).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für eine verbesserte Vermittlung von Fachkompetenz in der Hochschullehre u.a. ein verstärkter Einsatz von modernen

aktivierenden Lehrmethoden unabdingbar ist. Dies bedeutet nicht, dass die alten Unterrichtsmethoden vollständig durch die neuen Lehrmethoden ersetzt werden sollen. Vielmehr geht es um eine abwechslungsreiche Kombination verschiedener Lehrverfahren, wodurch eine vielseitige und besonders effektive Lehre ausgestaltet werden kann (vgl. Willems 2005, S. 157).

Neben der Vermittlung von fundierter Fachkompetenz wird auch die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen des modernen Hochschulstudiums gefordert. Dies stimmt mit den Anforderungen der modernen Gesellschaft überein, in der Schlüsselkompetenzen „für eine befriedigende Lebensführung – sowohl persönlich als auch beruflich oder wirtschaftlich – und für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig“ sind (Lux und Sühl-Strohmenger 2004, S. 27).

Dabei handelt es sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es erlauben, „sich auf viele sehr unterschiedliche Anforderungen, Funktionen und Positionen rasch einzustellen und sie erfolgreich zu bewältigen“ (Lang 2000, S. 36). Nur so kann eine nachhaltige Berufsfähigkeit der Absolventen vor dem Hintergrund sich wandelnder beruflicher Anforderungen gewährleistet werden:

Menschen müssen in Zukunft gut vorbereitet einem schnellen gesellschaftlichen Wandel im Alltag und Beruf begegnen können. Sie sollten in der Lage sein, sich Informationen und Fähigkeiten zur Bewältigung des gesellschaftlichen und fachlichberuflichen Wandels selbst anzueignen. Die Schaffung institutionalisierter Lehr-Lern-Arrangements zur Aneignung und Förderung von **Schlüsselkompetenzen** [Hervorh. im Orig.] ist deshalb eine wesentliche Voraussetzung erfolgreicher **Zukunftsgestaltung** [Hervorh. im Orig.] (Brinker und Jarre 2005, S. 252).

Zu den zentralen Schlüsselqualifikationen werden gegenwärtig Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gezählt, die in Verbindung mit der Fachkompetenz eine Grundlage für berufliche Handlungskompetenz bilden (vgl. Wildt 2004, S. 8). Darüber hinaus kann Lernkompetenz als selbständige Schlüsselqualifikation genannt werden (vgl. Jaschinski 2005, S. 212). Die meisten weiteren Qualifikationen lassen sich in den Bereich einer der oben genannten Kompetenzen einordnen. So

werden z.B. Medien- und Informationskompetenz als Teile der Methodenkompetenz verstanden (vgl. Lux und Sühl-Strohmenger 2004, S. 29).

An dieser Stelle sollen die wichtigsten Schlüsselqualifikationen kurz vorgestellt werden, ohne dass jedoch Anspruch auf eine umfassende Darstellung dieses komplizierten und z.T. nicht eindeutigen Themas erhoben wird.

Unter Selbstkompetenz versteht man „Fähigkeiten und Bereitschaft des Menschen als Individuum die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln“ (Jaschinski 2005, S. 212). Nach Knauf drückt sich in diesen Kompetenzen die individuelle Haltung zur Welt aus. Die Selbstkompetenzen gehen dabei über die traditionellen Arbeitstugenden hinaus, da sie nicht nur die Arbeitswelt betreffen. Als Beispiele können „Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement und Motivation“ genannt werden (Knauf 2003, S. 14).

Sozialkompetenz umfasst die „Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen“ (Jaschinski 2005, S. 212). „Neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten gehören dazu u.a. auch Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen“ (Knauf 2003, S. 14).

Bei der Methodenkompetenz handelt es sich um die „Fähigkeit und Bereitschaft zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung beruflicher Aufgaben und Probleme“ (Jaschinski 2005, S. 212). Als Beispiele nennt Knauf „Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit“ (Knauf 2003, S. 14).

Lernkompetenz ist die „Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen“ (Jaschinski 2005, S. 212). Besonders im Kontext lebenslangen Lernens, das in der modernen Gesellschaft eine sehr wichtige Rolle einnimmt, gewinnt Lernkompetenz der Absolventen immer mehr an Bedeutung.

Unter den Faktoren, die für die Herausbildung der Schlüsselqualifikationen bei den Studierenden bedeutsam sind, spielen die Lehrqualität und die verwendeten Lehr-/Lernformen eine zentrale Rolle (vgl. Schaeper und Briedis 2004, S. 30). Dabei trägt insbesondere projektorientiertes Lernen zur Kompetenzentwicklung bei (vgl. Schaeper und Briedis 2004, S. 31), während es u.a. Kennzeichen wie die Bearbeitung eines größeren fachübergreifenden Themas, Produktorientierung, Realitätsbezug, Selbständigkeit der Lernenden und aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aufweist (vgl. Köck und Ott 2002, S. 563).

Nach Wildt ist besonders situiertes Lernen für die kompetenzorientierte Lehre angemessen, wobei sich Lernen „auf komplexe Problemstellungen unter möglichst authentischen Bedingungen beziehen sollte, in der Problembearbeitung multiple Perspektiven einzunehmen erlaubt, in artikulierter Form Reflexion anregt und bevorzugt in sozialem Austausch stattfindet“ (Wildt 2004, S. 9).

Somit kann festgehalten werden, dass der Einsatz von modernen Lehrmethoden auch für die verbesserte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen an den Hochschulen entscheidend ist:

Schlüsselqualifikationen sind für den Berufsalltag unverzichtbar und müssen bereits in den Lehrveranstaltungen entwickelt und gefördert werden. Das geht allerdings nur, wenn Lehrmethoden eingesetzt werden, die die Studierenden zu aktiver Mitarbeit, Engagement und der Bereitschaft führen, vielfältige Methoden im „**Schonraum Hochschule**“ [Hervorh. im Orig.] für sich auszuprobieren (Brinker und Jarre 2005, S. 252).

Bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Hochschullehre, so beispielsweise Schaeper und Briedis, kann grundlegend zwischen inte-

grativen und additiven Ansätzen unterschieden werden. Dabei werden bei der additiven Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zusätzliche Lehrveranstaltungen eingerichtet, während die integrative Förderung gemeinsam mit dem Erwerb von Fachkompetenz stattfindet (vgl. Schaeper und Briedis 2004, S. V).

In der Literatur werden besonders die Vorzüge der integrativen Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Hochschullehre hervorgehoben (vgl. beispielsweise Knauf 2003, S. 23). Die Anwendbarkeit der auf diesem Wege erworbenen Kompetenzen in der späteren Arbeitstätigkeit wird als sehr hoch eingeschätzt (vgl. Schaeper und Briedis 2004, S. 54). Brinker und Jarre schreiben in diesem Zusammenhang:

Wichtig dabei ist, dass die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in möglichst vielen fachlichen Veranstaltungen verankert wird und nicht als Sonderereignis, getrennt von den Lerninhalten und Anforderungen der Studienfächer, ein isoliertes Dasein fristet (Brinker und Jarre 2005, S. 253).

Als gängige Beispiele für die integrative Kompetenzförderung nennen Schaeper und Briedis selbstgesteuertes, kooperatives und handlungsorientiertes Lernen (vgl. Schaeper und Briedis 2004, S. 55). Für selbstgesteuertes Lernen ist dabei kennzeichnend, dass der Lernende das Lerngeschehen weitgehend selbständig plant, steuert und kontrolliert (vgl. Weinert 1982, S. 102-103). Die Handlungsorientierung setzt u.a. die Anwendung des erworbenen Wissens, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Lernenden, Übernahme von Verantwortung, Ergebnisorientierung und Praxisbezug voraus (vgl. Köck und Ott, S. 283-284).

Zusammenfassend können folgende Tendenzen in der modernen Hochschullehre aufgelistet werden, die einerseits als bereits laufende Prozesse an den Hochschulen beobachtet werden können, andererseits jedoch auch als Forderungen an die erneuerte Lehre zu verstehen sind:

- Studentenzentrierung,
- Berücksichtigung der Motivationsaspekte des Lernens,
- Einsatz von aktivierenden Lehrmethoden,
- hoher Realitätsbezug, authentisches und situiertes Lernen,
- problemorientiertes Lernen,

- selbstgesteuertes Lernen,
- handlungsorientiertes Lernen,
- kooperatives Lernen,
- integrative Förderung von Schlüsselqualifikationen.

3.2. Chancen und Grenzen der Anwendung von WebQuests in der

Hochschullehre

Traditionell werden WebQuests als Methode für den Schulunterricht betrachtet. Dabei weisen einige Autoren explizit darauf hin, dass die WebQuest-Methode durchaus auch in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden kann (vgl. Lermen und Wieckenberg 2003; Gerber 2004). Gerber bemerkt in diesem Zusammenhang:

WebQuests können mit der Grundschule beginnend in allen Schularten und in der Erwachsenenbildung unabhängig vom Unterrichtsfach eingesetzt werden, da sie immer vom Lehrenden auf die entsprechende Zielgruppe und deren Kompetenzen konzipiert und zugeschnitten werden können. (Gerber 2004).

Für Lermen und Wieckenberg erschließt sich die Begründung für den Einsatz von WebQuests in der Erwachsenenbildung schon aus der Auflistung ihrer spezifischen Merkmale:

- hohe Selbststeuerung,
- problemorientiertes Lernen,
- Möglichkeiten der Kombination mit weiteren Lernformen,
- Lehrerrolle als Coach,
- Förderung von Internetkompetenzen (vgl. Lermen und Wieckenberg 2003).

Der sich durch diese Merkmale kennzeichnende Lernprozess ist gerade für die Erwachsenenbildung und speziell auch für die Hochschullehre besonders gut geeignet.

Bei der näheren Betrachtung der WebQuest-Methode kann darüber hinaus festgestellt werden, dass sie in den meisten Punkten genau den Anforderungen an

die moderne Hochschullehre entspricht, die in Kapitel 3.1 identifiziert werden konnten. Somit kann der Einsatz von WebQuests zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen beitragen. Im Folgenden sollen die einzelnen Vorteile der WebQuest-Methode für das Hochschulstudium kurz beleuchtet werden.

Wie schon in Kapitel 2.1 erwähnt wurde, kennzeichnet sich die WebQuest-Methode durch hohe **Lernerzentrierung**. Bei der Arbeit mit einem WebQuest übernehmen die Lernenden eine aktive Rolle im Lernprozess, während die Lehrperson ihnen als Berater und Coach zur Seite steht. Dies stimmt auch mit dem konstruktivistischen Verständnis des Lernens überein, auf dem die WebQuest-Methode basiert⁸. Somit liegt der Schwerpunkt bei der Arbeit mit WebQuests auf Lernen und nicht auf Lehren, was auch der Forderung nach einem „Shift from Teaching to Learning“ in der modernen Hochschullehre entspricht.

Zu den Merkmalen von WebQuests, die ihre Studierendenorientierung unterstreichen, gehört z.B. auch die Möglichkeit, eine hohe Anpassung an den Stand des Vorwissens der Lernenden bei der Arbeit mit einem WebQuest zu erreichen (vgl. Abplanalp 1997 / Kapitel 4.2.3). Vor allem die Offenheit der Ergebnisse ermöglicht es, die vorhandenen Kenntnisse der Studierenden bei der Bewältigung der WebQuest-Aufgabe zu aktivieren (vgl. Abplanalp 1997 / Kapitel 4.2.3), an sie anzuknüpfen und die Aneignung von neuem Wissen und Können so zu erleichtern. Zugl. können die Studierenden mithilfe eines WebQuests, das am Anfang der Veranstaltung durchgeführt wird, auf einen mehr oder weniger gleichen Kenntnisstand gebracht werden. Dies stellt einen besonderen Vorteil für den Hochschulunterricht dar, der von heterogener Gruppenzusammensetzung geprägt ist.

Unterschiedliche Rollen und Aufgabenteilung ermöglichen außerdem individuellere Zugänge zu den Studierenden, was auch als wichtiger Ausdruck der Lernerzentrierung zu verstehen ist und zweifelsohne zu effektiverem Lernen im Hochschulrahmen beitragen kann.

⁸ Mehr dazu s. Kapitel 2.2.

Die Übereinstimmung mit den Anforderungen an die moderne Hochschullehre zeigt sich auch in der Bedeutung, die bei der WebQuest-Methode der **Motivation** der Lernenden beigemessen wird. So ist eine interessante motivierende Aufgabe für ein gutes WebQuest essentiell, wie schon in den Kapiteln 2.1 und 2.4.2 betont wurde. Auch die Einbettung der Arbeit in ein spielerisches Szenario und attraktive Rollen für die Lernenden sind Motivationselemente, die in den meisten WebQuests auftreten. Der für WebQuests sehr wichtige Realitätsbezug verfolgt ebenfalls nicht zuletzt das Ziel, die Lernenden zu motivieren. Auch die Selbstständigkeit der Lernenden, die für ein WebQuest kennzeichnend ist, trägt u.a. dazu bei, die Lust am Lernen zu wecken. Dies alles macht WebQuests für den Einsatz in einer Hochschullehre, die Motivationsaspekte des Lernens verstärkt beachten will, besonders gut geeignet. Es handelt sich schließlich um einen Ansatz, der wie Reid, Labonne und Gibson mit Recht bemerken, ein großes Potential an Spaß, Interesse und Motivation aufweist (vgl. Reid u.a. 2001).

Wie schon in Kapitel 2.2 erwähnt wurde, sind WebQuests den **aktivierenden Lehrmethoden** zuzuordnen. Dabei werden das Lernen, der Lernprozess und das Vorgehen größtenteils von den Lernenden selbst bestimmt, während die Lehrperson vor allem beratende Funktion übernimmt (vgl. Brinker und Jarre 2005, S. 230). Somit ermöglicht die Arbeit mit einem WebQuest den Studierenden, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen (vgl. Reid u.a. 2001). Dies macht den Einsatz der WebQuest-Methode in der modernen Hochschullehre besonders im Rahmen eines „Shift from Teaching to Learning“ zu einer sinnvollen Erscheinung.

Auch der hohe **Realitätsbezug** von WebQuests, der vor allem durch die Authentizität der Aufgabe und Quellen erreicht wird, entspricht den in Kapitel 3.1 beschriebenen Forderungen an moderne Hochschullehre. Durch Einbeziehung von weiteren Elementen, wie z.B. ein den Bedingungen des Berufslebens entsprechendes Szenario, Konsultation von Experten bei der Bewältigung der Aufgabe, öffentliche Präsentation der Ergebnisse u.a. kann der Bezug zur Praxis zusätzlich verstärkt werden. Darüber hinaus tragen vor allem komplexe Problemstellungen, praxisnahe Bedingungen, Berücksichtigung von unterschiedlichen Perspektiven,

durch die Evaluationsphase verstärkte Reflexion und sozialer Austausch im Rahmen der Gruppenarbeit dazu bei, dass WebQuests als Methode situierten Lernens eine effektive Vorbereitung auf reale Berufsaufgaben gewährleisten kann.

Der Vorbereitung auf das spätere Berufsleben dient auch die **Problemorientierung** von WebQuests. Dabei werden die Lernenden mit einem authentischen, interessanten und komplexen Problem konfrontiert, dessen Lösung die Nachhaltigkeit und Anwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erhöht, und sich somit auch vorteilhaft auf die Hochschullehre auswirken kann.

Durch die Selbständigkeit bei der Bewältigung der WebQuest-Aufgabe sowie das Mitwirken in weiteren Phasen des WebQuests, wie z.B. die Evaluation, übernehmen die Lernenden bei der Arbeit mit einem WebQuest eine gewisse Verantwortung für den Lernprozess. Dies lässt die WebQuest-Methode dem Bereich des **selbstgesteuerten Lernens** zuzuordnen, das für die heutige Hochschullehre von großer Bedeutung ist. Dabei wird vor allem die Lernkompetenz der Studierenden gefördert und somit auch das notwendige Rüstzeug für lebenslanges Lernen zur Verfügung gestellt.

Als Methode **handlungsorientierten Lernens** kennzeichnen sich WebQuests vor allem durch ihre Ergebnisorientierung, die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden, den Schwerpunkt auf der Anwendung des Wissens und den hohen Praxisbezug. Somit ist der Einsatz von WebQuests im Hochschulstudium auch unter diesem Blickwinkel betrachtet durchaus empfehlenswert.

Ein weiterer wichtiger Vorteil der WebQuest-Methode, der sie für den Einsatz in der Hochschullehre empfehlenswert macht, ist die Förderung **kooperativen Lernens**. Die Einbeziehung von Gruppenarbeit, die in den meisten WebQuests stattfindet, unterstützt u.a. die aktive Beteiligung der Lernenden am Lernprozess und fördert die fachliche Kommunikation und Kooperation im Team. Dies ist vor allem im Rahmen der Entwicklung von Sozialkompetenz von Bedeutung. Zugl.

wird jedoch auch die Effektivität des Lernens durch kooperative Prozesse gesteigert (vgl. Renkl u.a. 1996, S. 134).

Zusätzlich zu diesen Vorteilen bieten WebQuests eine hervorragende Gelegenheit, den Erwerb von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten integrativ mit der **Förderung von Schlüsselqualifikationen** zu verbinden. Neben der bereits erwähnten Förderung von Sozialkompetenz durch kooperatives Lernen wird beispielsweise auch die Entwicklung der Methodenkompetenz unterstützt. So lernen die Studierenden bei der selbständigen Arbeit an einer komplexen und praxisnahen Problemstellung, zielgerichtet und planmäßig vorzugehen. Auch die Präsentationskompetenz wird durch die obligatorische Vorstellung der Arbeitsergebnisse trainiert. Bei der selbständigen Auseinandersetzung mit einem neuen Thema werden Strategien des Lernens geübt, so dass auch die Lernkompetenz der Studierenden gefördert wird.

In Bezug auf Schlüsselkompetenzen steht jedoch vor allem die Förderung von Medien- und Informationskompetenzen im Zentrum jedes WebQuests. Durch die Einbeziehung des Internets ermöglichen WebQuests nicht nur die Nutzung des Mediums selbst, sondern auch den Umgang mit Informationen generell zu trainieren. Dabei ist vor allem der kritische Umgang mit Internetquellen, so Staiger, von zentraler Bedeutung (vgl. Staiger 2001, S. 55). Auch Gejic betont, dass WebQuests eine besonders effektive Methode bilden, um quellenanalytisches und quellenkritisches Arbeiten bei den Studierenden zu fördern (vgl. Gejic 2006).

Im Rahmen eines WebQuests werden Studierende nicht nur mit den entsprechenden für die jeweilige Kompetenz einschlägigen Situationen konfrontiert, sondern erhalten auch die notwendigen Hilfestellungen durch die Struktur des WebQuests sowie durch die gezielte Beratung der Lehrperson. Dies ermöglicht eine tatsächliche Förderung von Schlüsselkompetenzen, wobei der Grad der Unterstützung je nach Kenntnisstand der Studierenden flexibel variiert werden kann.

Wir sehen also, dass die vielfältigen Möglichkeiten der Förderung von Schlüsselkompetenzen WebQuests besonders attraktiv für den Einsatz in der Hochschullehre machen.

Eine mögliche Form für den Einsatz von WebQuests an der Hochschule, die an dieser Stelle noch erwähnt werden soll, ist die selbständige Erstellung eines WebQuests durch die Studierenden. Auch in diesem Fall werden Medien-, Informations- sowie allgemein Methodenkompetenz aktiv gefördert. Vor allem für pädagogische Studiengänge ist diese Art der Beschäftigung mit WebQuests besonders sinnvoll, denn dabei können die Studierenden zugl. auch ihr didaktisches Wissen in einer realistischen Situation anwenden.

Selbstverständlich hat der Einsatz von WebQuests an den Hochschulen auch seine Grenzen. So eignen sich z.B. nicht alle Themen, um im Rahmen eines WebQuests bearbeitet zu werden⁹. Nicht zu allen Themen findet man auch genügend qualitative Internetressourcen. Diese Situation kann u.U. genutzt werden, um den kritischen Umgang mit dem Internet zu trainieren. Ganz ohne positive Beispiele droht jedoch die Gefahr, das Internet als absolut ungeeignetes Informationsmedium für die wissenschaftliche und berufliche Praxis darzustellen. Somit wäre das Ziel der Förderung von Medien- und Informationskompetenz verfehlt. Daher sollte der Wahl eines geeigneten Themas und passender Quellen besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Als größte Hürde für den Einsatz von WebQuests wird nicht selten der zeitliche Aufwand zur Konzeption und Erstellung eines WebQuests genannt (vgl. beispielsweise Workshop WebQuests 2004 / Explanation / What are some critical perspectives?). Eine mögliche Lösung dieses Problems stellt die Nutzung eines fertigen WebQuests bzw. dessen Anpassung an die Bedürfnisse des eigenen Unterrichts dar. Aber auch die zeitliche Investition in die Erstellung eines WebQuests von Null an kann sich lohnen, besonders wenn ein wiederholter Einsatz

⁹ Mehr dazu s. Kapitel 2.6.

geplant ist. Bei den späteren Verwendungen sollte jedoch darauf geachtet werden, dass evtl. nicht mehr funktionierende Links jedes Mal durch neue ersetzt werden.

Darüber hinaus erfordern WebQuests wie alle Methoden aktivierenden Lernens mehr Unterrichtszeit und besonders intensives Betreuen und Anleiten durch die Lehrperson (vgl. Brinker und Jarre 2005, S. 228). Als Kompensation dienen jedoch effektiveres Lernen sowie weitere Vorteile, die in diesem Kapitel bereits beschrieben wurden und die für die Hochschullehre sehr wichtig sind.

Ausgesprochen arbeits- und zeitintensiv sind WebQuests nicht nur für die Lehrenden, sondern in der Regel auch für die Lernenden. In diesem Zusammenhang könnten u.U. Probleme mit der Akzeptanz der Methode durch die Studierenden entstehen. Daher sollte bei der Ausarbeitung eines WebQuests ein besonderes Augenmerk den Motivationselementen gelten, so dass durch die Anknüpfung an die Interessen der Studierenden eventuelle Zweifel zerstreut werden können.

Als problematisch könnte sich der Einsatz von einem WebQuest erweisen, das nicht ausreichend an die Zielgruppe angepasst ist. Daher sollten besonders die Vorkenntnisse und Erfahrungen der Studierenden, u.a. auch in Bezug auf das Internet, berücksichtigt werden, so dass das WebQuest weder über- noch unterfordert. Gejic empfiehlt in diesem Zusammenhang auch, ein komplexes WebQuest vor seinem Einsatz ausführlich mit den Studierenden durchzusprechen, damit erste Fragen gleich geklärt werden können. Außerdem sollte auf die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen geachtet werden, denn in manchen Fällen empfiehlt es sich, diese selbst zu beeinflussen und erfahrene Studierende mit Anfängern zu kombinieren (vgl. Gejic 2006).

Grundsätzlich gilt, bei der Einführung solcher Angebote die Zielgruppe und die eigene Zielsetzung immer im Auge zu behalten, damit die Versuche nicht scheitern (vgl. Albrecht 2003, S. 7). Bei Berücksichtigung dieser Aspekte dürften beim Einsatz von WebQuests keine Schwierigkeiten in dieser Hinsicht entstehen, da das Modell an jedes Niveau problemlos angepasst werden kann. Darüber hinaus

ist zu beachten, dass ein WebQuest nicht isoliert, sondern als Bestandteil einer kompletten Veranstaltung eingesetzt wird (vgl. March 1998).

Weitere Schwierigkeiten beim Einsatz von WebQuests können evtl. durch technische Probleme verursacht werden, wie z.B. ungeeignete Soft- und Hardwarevoraussetzungen, Zugriffsbeschränkungen usw. (vgl. Gejic 2006). Entscheidend ist, solche Einzelheiten im Voraus zu klären, damit die Arbeit mit dem WebQuest auch in dieser Hinsicht reibungslos verlaufen kann. Darüber hinaus sollte man als Lehrperson darauf vorbereitet sein, dass man im Laufe der Arbeit mit einem WebQuest auch für eventuelle technische Fragen der Studierenden zuständig ist. Da jedoch WebQuests im Allgemeinen auf keiner komplizierten Technologie basieren, sollte dieser Punkt kein Problem für jeden darstellen, der mit dem Internet einigermaßen vertraut ist.

Als letztes mögliches Problem kann außerdem die Kritik seitens der Anhänger von traditionelleren Lernmethoden genannt werden (vgl. Workshop WebQuests 2004 / Explanation / What are some critical perspectives?). Dabei könnte die WebQuest-Methode vor allem als „zu spielerisch“ und „für den universitären Bereich unangemessen“ empfunden werden (Gejic 2006). Nach Gejic trifft diese Kritik nur zu, wenn ein WebQuest mangelnde Qualität aufweist. Mit den richtigen Materialien, Ressourcen und Fragestellungen kann die Methode durchaus auch ernsthaftes Lernen fördern (vgl. Gejic 2006). Ansonsten sei an dieser Stelle an die oben beschriebenen Vorteile von WebQuests und die Anforderungen an die Hochschullehre aus Kapitel 3.1 verwiesen. Diese Argumente dürften die Skepsis gegen WebQuests als moderne Lernmethode entkräften.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass WebQuests trotz der oben genannten Einschränkungen über ein großes Potential verfügen, die Hochschullehre positiv zu beeinflussen. Entscheidend ist jedoch die Frage der Qualität eines WebQuests, die bereits in Kapitel 2.6 beleuchtet wurde. Erst wenn ein WebQuest den Qualitätsanforderungen entspricht, können die Vorteile dieser Methode ihre Wirkung im Lernprozess vollständig entfalten.

3.3 Beispiele für den Einsatz von WebQuests an Hochschulen

Während für den Schulunterricht relativ viele WebQuests entwickelt werden, existieren bis jetzt nur wenige Beispiele für den Einsatz von WebQuests in der Hochschullehre. In diesem Kapitel werden zwei solche Beispiele vorgestellt, die jeweils die Idee eines WebQuests auf unterschiedliche Art und Weise umsetzen.

Das WebQuest **„Die brennende Bibliothek des antiken Alexandria“**¹⁰ von Thomas Hilmer und Daniel Gejic stellt ein klassisch strukturiertes WebQuest dar, das die Vermittlung von Fachkenntnissen zu einem bestimmten Thema mit der Förderung von Schlüsselqualifikationen, vor allem Informationskompetenz, integrativ verbindet.

Die Zielgruppe des WebQuests sind Studierende der Alten Geschichte und der Didaktik der Geschichte an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main (vgl. Alexandria 2006). Neben der Erkenntnis, dass die Zerstörung der antiken Bibliothek von Alexandria nicht aufgeklärt werden kann, nennt Hilmer auch die „kritische Betrachtung gegenüber Aussagen im Internet, in der Forschungsliteratur und in den Quellen“ als Lernziel des WebQuests (Hilmer 2007, S. 30-31). Das WebQuest setzt also einen deutlichen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Informationskompetenz, wobei vor allem die kritische Auseinandersetzung mit Quellen im Vordergrund steht.

Die Einleitung des WebQuests führt die Studierenden mit interessanten geschichtlichen Fakten in das Thema ein und fordert sie auf, dem Geheimnis der Zerstörung der Bibliothek nachzugehen. Somit trägt die Einleitung der Motivierung der Studierenden bei. Die Arbeit mit dem WebQuest wird jedoch nicht wie bei vielen anderen WebQuests mit einem Lernspiel-Szenario verbunden.

¹⁰ Bibliographische Daten s. „Alexandria 2006“ im Quellenverzeichnis.

Die Aufgabe des WebQuests besteht aus zwei größeren Teilen. Im ersten Teil analysieren die Studierenden die zur Verfügung stehenden Quellen, zu denen Internetressourcen, Sekundärliteratur und antike Primärquellen gehören, und sammeln dabei Informationen über den Bibliotheksbrand 48/7 v.Chr. Die Ressourcen, die sich z.T. durch unterschiedliches Qualitätsniveau und Widersprüchlichkeit kennzeichnen, erfordern von den Studierenden eine kritische Beurteilung. Darüber hinaus entwickeln die Studierenden selbständig Kriterien für die wissenschaftliche Relevanz von Informationen aus dem Internet (vgl. Alexandria 2006 / Aufgaben). Als Unterstützung für diese Arbeit stellt das WebQuest eine Tabelle zur Verfügung, in der für jede Quelle Informationen über das Zielpublikum, die Hauptaussagen, die Quellen- und Literaturangaben, Wissenschaftlichkeit, Entstehungszeit und Publikationstyp übersichtlich notiert werden können (vgl. Alexandria 2006 / Materialien / Hier finden Sie die Tabelle zur Sicherung Ihrer Zwischenergebnisse und Endergebnisse).

Bei der Bewältigung der Aufgabe arbeiten die Studierenden in Gruppen mit 4 bis 5 Personen. Durch das Lernen im Sozialaustausch wird nicht nur die Effektivität erhöht, sondern auch die Entwicklung von Sozialkompetenz unterstützt. Einzelne Sitzungen werden protokolliert, wobei das WebQuest auch hierfür eine Vorlage als Unterstützung anbietet (vgl. Alexandria 2006 / Materialien). Am Ende dieser Phase werden die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen mit Hilfe von Power-Point oder wahlweise Mind-Map präsentiert, wodurch auch die Entwicklung von Methodenkompetenz der Studierenden unterstützt wird.

In der zweiten Teilaufgabe erstellen die Studierenden aufgrund des gesammelten Materials einen Artikel für eine fiktive populärwissenschaftliche Zeitschrift, einen Beitrag für die Online-Enzyklopädie Wikipedia oder ein Drehbuch für eine Fernsehdokumentation zu dem Thema (vgl. Alexandria 2006 / Aufgaben). Diese Aufgabe, die ebenfalls in Gruppenarbeit gelöst wird, verfügt über ein hohes kreatives und motivierendes Potential und fördert vor allem höhere Denkprozesse bei den Lernenden. Die Effektivität des Lernens ist bei der Anwendung der vorher gewonnenen Kenntnisse auf diesem Wege sehr hoch.

Der Zeitrahmen des WebQuests umfasst drei Wochen für die erste Teilaufgabe und eine Woche für die zweite Teilaufgabe, so dass das WebQuest dem Typus „Longer Time WebQuest“ zugeordnet werden kann. In der Aufgabe lassen sich Merkmale von Rätsel-Lösung, journalistischer Berichterstattung und einer Forschungsaufgabe erkennen (vgl. dazu Kapitel 2.5). Alle Arbeitsergebnisse werden auf der WebQuest-Site unter dem Punkt „Fazit“ veröffentlicht, was für viele Studierende ein Ansporn sein kann, auf die Qualität ihrer Arbeit besonders zu achten.

Das WebQuest zeichnet sich darüber hinaus durch eine konsequente Umsetzung von Evaluationselementen aus. So werden den Studierenden unter dem Menüpunkt „Bewertung“ ausführlich beschriebene Evaluationskriterien für die spätere Bewertung der Gruppenergebnisse offen gelegt, an denen sie sich von Anfang an orientieren können. Nach dem Abschluss der Arbeit folgt außerdem die online durchgeführte Evaluation des WebQuests durch die Studierenden (s. Menüpunkt „Fazit“).

Das Beispiel „Der brennenden Bibliothek des antiken Alexandria“ belegt, dass die WebQuest-Methode durchaus auch in ernsthaftes wissenschaftliches Lernen im Hochschulbereich erfolgreich integriert werden kann. Die Vorteile des aktivierenden und motivierenden Lernens, der selbständigen Arbeit in Gruppenform, der Handlungsorientierung und der integrativen Förderung von Schlüsselkompetenzen, die in diesem WebQuest besonders zum Tragen kommen, ermöglichen es, den Lernprozess besonders optimal zu gestalten.

Das **WebQuest „GlobalAG“**¹¹ ist ein weiteres Anwendungsbeispiel aus dem Hochschulbereich und verfolgt als primäres Ziel die Vermittlung von Informationskompetenz an Studierende. Das WebQuest wurde von Studenten des Departments Information an der HAW Hamburg im Rahmen eines Projekts unter Leitung von Prof. Ursula Schulz erstellt (vgl. GlobalAG 2007 / Impressum). Dabei konnten die Studierenden nicht nur ihre eigene Informationskompetenz testen und

¹¹ Bibliographische Daten s. „GlobalAG 2007“ im Quellenverzeichnis.

erweitern, die für ihr Studium von besonderer Bedeutung ist, sondern auch zusätzliche Kenntnisse und Fertigkeiten aus dem Bereich „Teaching Library“ anwendungsbezogen erlangen. Somit konnte bereits die Entwicklung des WebQuests zu effektiverem Lernen an der Hochschule beitragen.

„GlobalAG“ richtet sich an Studierende im 2. Semester unterschiedlicher Studiengänge der HAW Hamburg und ist für den Einsatz im Rahmen der Lehrveranstaltung „Informationskompetenz“ konzipiert (vgl. GlobalAG 2007 / Über das WebQuest). Somit stellt das WebQuest ein Blended-Learning-Angebot dar, das als Teil einer Präsenzveranstaltung durchgeführt wird.

Folgende Richtlernziele werden im WebQuest angestrebt: Die Studierenden

- entwickeln eine positive Haltung gegenüber dem Thema Informationskompetenz,
- sind aufmerksam auf eine Vielfalt von Informationstools und können die wichtigsten Typen einschätzen,
- haben ein Problembewusstsein hinsichtlich der Themen Zitierregeln und Plagiat (GlobalAG 2007 / Über das WebQuest).

Nach der Bearbeitung aller WebQuest-Aufgaben kennen die Studierenden unterschiedliche Möglichkeiten der Informationsrecherche, verstehen den Begriff „Informationskompetenz“ und können die wichtigsten Arten von Informationsquellen einschätzen (vgl. GlobalAG 2007 / Anforderungen).

Als Strukturierungsgerüst für eine komplette Veranstaltung zeichnet sich „GlobalAG“ besonders durch seinen Umfang aus und ist dem Typus „Longer Term WebQuest“ zuzuordnen. Die umfassende Behandlung der Thematik erklärt die Abweichungen von der klassischen WebQuest-Struktur zugunsten des modularen Aufbaus. Das WebQuest bietet Materialien und spannende Aufgaben für die Einarbeitung in die folgenden neun Themen:

- Suchmaschinen & Co,
- Suchbegriffe,
- Informationen bewerten,
- Suchstrategien,
- Datenbankübersichten,

- Plagiate vermeiden,
- Quellenverzeichnis erstellen,
- Präsentationstechniken,
- Feedback geben und annehmen.

Zwei dieser Themen – Suchmaschinen & Co und Informationen bewerten – sind bereits online, die anderen befinden sich zurzeit noch in der Ausarbeitungsphase.

In jedem Modul werden die Studierenden mit einer neuen Aufgabe konfrontiert, die den entsprechenden thematischen Aspekt der Informationskompetenz betrifft. In Bezug auf jedes Thema werden Feinlernziele formuliert, die den Lernenden im Rahmen der Aufgabe offen präsentiert werden. Trotz der Aufteilung der Arbeit in einzelne Themenmodule steht die Arbeit mit dem WebQuest im Kontext eines übergreifenden Hauptauftrages und ist darüber hinaus in ein Szenario eingebettet.

Die Studierenden übernehmen die Rolle von Praktikanten in der (fiktiven) internationalen Firma GlobalAG und erstellen im Laufe der Veranstaltung ein Informationsdossier zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“, das den Kollegen aus der Abteilung Personalentwicklung eine effiziente Einarbeitung in das Thema ermöglichen soll (vgl. GlobalAG 2007 / Ihr Projekt). Am Ende der Veranstaltung wird das kooperativ erstellte Dossier präsentiert. Außerdem verfassen die Studierenden einen kurzen Bericht über ihre Vorgehensweise bei den Recherchen. Das Szenario des WebQuests hat eine motivierende Funktion und schafft zusätzlich zwar konstruierte aber jedoch realitätsbezogene Rahmenbedingungen für die Arbeit an dem Auftrag. Kennzeichnend ist darüber hinaus die hohe Ergebnisorientierung des WebQuests.

Die Arbeit an dem Informationsdossier erfolgt in vier Teams, wobei jedes Team einen Teil des Gesamtauftrages bearbeitet. So beschäftigt sich z.B. ein Team mit den Definitionen der Begriffe „interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelle Kompetenz“ und sucht zwei gute Einführungen in die Thematik aus, ein zweites Team recherchiert nach geeigneten Trainingsmaterialien und Trainern,

usw. (vgl. GlobalAG 2007 / Teams). Auf diese Weise werden die Studierenden in die aktive Arbeit mit dem WebQuest mit einbezogen. Zugl. wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Einübung der Teamarbeit gesetzt.

Die Prozessbeschreibung und die für die jeweilige Aufgabe benötigten Ressourcen sind in einzelne Themenmodule integriert. Bei der Bearbeitung des ersten Themas „Suchmaschinen & Co“ erhalten die Studierenden beispielsweise eine kurze Einführung und zwei Teilaufgaben zu den Themen „Suchmaschinen“ und „Suche im Deep Web“. Im Rahmen dieser Teilaufgaben werden sie dann jeweils über die genaue Vorgehensweise und Lernziele informiert sowie auf die entsprechenden Ressourcen verwiesen.

Bei der Teilaufgabe „Suchmaschinen“ werden die Studierenden z.B. aufgefordert, eine Recherche in drei der vier vorgestellten Suchmaschinen nach den für ihren Hauptauftrag relevanten Informationen durchzuführen. Außerdem sollen Fragen beantwortet werden, die eine genauere Reflexion ihrer Vorgehensweise und Analyse der verwendeten Recherche-Instrumente erfordern. Bei der Bewältigung der Aufgabe lernen die Studierenden, dass „unterschiedliche Suchmaschinen unterschiedliche Vorteile haben“ und wissen zukünftig, „was sie von Suchmaschinen erwarten können“ (GlobalAG 2007 / Suchmaschinen & Co).

Besonders zu erwähnen ist außerdem das Praktikantenhandbuch, das die wichtigsten Begriffe, mit denen die Studierenden bei der Arbeit an ihrem Auftrag in Berührung kommen, einfach und präzise erklärt. Viele Einträge des Praktikantenhandbuchs verweisen auch auf ausgewählte weiterführende Quellen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das WebQuest „GlobalAG“ ein umfangreiches Angebot zur systematischen Förderung von Informationskompetenz darstellt, das aktivierendes problem- und handlungsorientiertes Lernen in der Hochschullehre unterstützt. Die einzelnen Aufgaben und der Auftrag des WebQuests insgesamt gehen über das einfache Sammeln von Informationen hinaus und fördern Lernleistungen auf unterschiedlichen Intensitätsstufen, so dass beson-

ders effektives Lernen ermöglicht wird. Obwohl „GlobalAG“ noch nicht vollständig fertig ist, liefert es schon heute ein Beispiel für den sinnvollen Einsatz von WebQuests in der Hochschullehre. Dabei stehen besonders die Vorteile des kooperativen Lernens, der Problem- und Handlungsorientierung, der Motivation der Studierenden und der intensiven Förderung von Schlüsselqualifikationen bei diesem WebQuest im Vordergrund.

Diese Praxisbeispiele, an denen einzelne in Kapitel 3.2 vorgestellte Vorteile nochmals verdeutlicht werden können, bestätigen, dass der Einsatz von WebQuests im Hochschulbereich nicht nur umsetzbar, sondern auch sinnvoll ist.

4. Konzept eines WebQuests für den Einstieg in das Modul

„Teaching Library“

4.1. Zielsetzung

Das WebQuest-Konzept, das im Folgenden vorgestellt wird, ist im Rahmen dieser Diplomarbeit für das Modul „Teaching Library“ des Bachelor-Studiengangs *Library and Information Science* entworfen worden. Der Studiengang *Bachelor of Arts in Bibliotheks- und Informationsmanagement (Library and Information Science)* wird seit dem Wintersemester 2005/2006 im Studiendepartment Information der Fakultät Design – Medien – Information an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg angeboten (vgl. HAW Hamburg 2006, S. 21). Für den neu eingeführten Studiengang ist der Einsatz von aktivierenden Methoden in der Lehre besonders wichtig, denn dadurch kann der Lernprozess trotz der Verkürzung der Studienzeit und der notwendigen Straffung der Inhalte effektiver gestaltet werden.

Bei der Veranstaltung handelt es sich um ein Wahlpflichtmodul aus dem Bereich Informationsmarkt und -dienstleistung, das im Hauptstudium angeboten wird und 4 Semesterwochenstunden umfasst. Am Ende des Moduls ist eine benotete Prüfungsleistung zu erbringen. Der erfolgreiche Abschluss des Seminars bringt den Studierenden 6 Credit Points (vgl. HAW Hamburg 2007, S. 5, 6 und 15). Bei der Gruppengröße wird von 24 Studierenden ausgegangen.

Der Einsatz des WebQuests ist in den ersten drei Veranstaltungen des Moduls geplant. Das Hauptziel ist es, den Studierenden einen schnellen Einstieg in die Teaching-Library-Thematik zu ermöglichen. Dabei soll bereits am Anfang eine fundierte Grundlage an theoretischem und praktischem Wissen für die spätere Arbeit im Modul geschaffen werden. Diese Basis ist besonders wichtig, wenn die Studenten im späteren Verlauf des Seminars mit realen Aufgaben aus der Berufspraxis (z.B. Konzeption und Durchführung einer Veranstaltung für externe Interessenten) konfrontiert werden. Darüber hinaus können durch das WebQuest die

Vorkenntnisse der Studenten auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden, was die spätere Arbeit im Seminar ebenfalls erleichtert.

Zugl. soll als Motivationsziel das Interesse an den Inhalten der Veranstaltung geweckt bzw. erhöht werden. Dabei spielt die Kreativität der Aufgabe, die Möglichkeit der Einbringung eigener Ideen und der Wettbewerb-Charakter des WebQuests eine besondere Rolle. Die Anwendung des Gelernten im Rahmen einer praxisnahen Aufgabe soll außerdem die Wichtigkeit der Thematik für das reale Berufsleben zeigen. Auch im späteren Verlauf des Moduls kann die Bedeutung einzelner Inhalte, denen die Studierenden bereits bei der Bewältigung der WebQuest-Aufgabe begegnet sind, besser erkannt werden.

Konkreter lassen sich folgende Feinziele formulieren:

- Studierende kennen den „State of the Art“ der Teaching Library, die wichtigsten damit verbundenen Begriffe und ihre Bedeutung im Bibliothekswesen.
- Sie verstehen die möglichen Probleme im Zusammenhang mit dem Thema und kennen die Vorzüge von Teaching Library.
- Sie kennen unterschiedliche Praxisbeispiele.
- Sie können anhand von bereits erworbenem Wissen ein eigenes grobes Teaching-Library-Konzept für eine konkrete Bibliothek entwerfen. Dabei wählen sie nicht nur das Interessanteste aus den vorgegebenen Quellen aus, sondern entwickeln auch ihre eigenen Ideen.
- Sie lernen ihre Arbeitsergebnisse kurz und interessant zu präsentieren und die Arbeit im WebQuest sachlich zu bewerten.

Die formulierten Ziele sehen bei der Bewältigung der WebQuest-Aufgabe Lernleistungen unterschiedlicher Komplexität vor. In verschiedenen Phasen der Arbeit müssen die Studenten Informationen lesen, verstehen, analysieren und interpretieren, das Gelernte anwenden, eigene Ideen entwickeln, ein Konzept erstellen, argumentieren, Arbeitsergebnisse präsentieren und evaluieren. Nach der Lernziel-taxonomie von Bloom umfassen diese Tätigkeiten alle Intensitätsstufen des Ler-

nens: Kenntnis, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung (vgl. Bloom u.a. 1974, S. 31). Durch diese breite Lernzielniveau-Palette soll besonders effektives Lernen erreicht werden.

Die oben beschriebenen Ziele betreffen im Wesentlichen die Vermittlung von Fachkompetenz. Als eine zusätzliche Zielkomponente wird im Rahmen des WebQuests darüber hinaus die Förderung der Schlüsselqualifikationen angestrebt. So sollen die Studierenden ermutigt werden, unterschiedliche Techniken bei der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse zu benutzen, was vor allem der Entwicklung von Methodenkompetenz beiträgt. Die Lösung der Aufgabe in Teams und der hohe Bedarf an Absprache bei der Erstellung des Konzepts und der Präsentation fördert die Entwicklung von Sozialkompetenz. Selbständiges Lernen, das die Grundlage der Arbeit mit dem WebQuest bildet, schafft Voraussetzungen für die Entwicklung von Lernkompetenz. Auch die Medien- und Informationskompetenz, die im WebQuest selbst als Thema behandelt werden, werden zugl. durch die intensive Arbeit mit unterschiedlichen Internetressourcen bei den Teilnehmern des Moduls gefördert.

4.2. Thematische Eingrenzung

In Übereinstimmung mit den gesetzten Zielen konzentriert sich die Thematik des WebQuests auf die wesentlichen Aspekte des Teaching-Library-Konzepts. Da es sich um einen Einstieg in das Thema handelt, bilden das Kennenlernen des Begriffs als Solchen, Hintergründe seiner Entstehung und Entwicklung, Aktualität, Vorzüge und Schwierigkeiten der Umsetzung usw. wichtige Themenschwerpunkte des WebQuests. Von Bedeutung für die spätere Arbeit im Modul ist außerdem das Lernverständnis, das hinter dem Teaching-Library-Konzept steht. Darüber hinaus ist die Verbreitung des Konzepts der „Lehrenden Bibliothek“ in Deutschland und anderen Ländern relevant.

Zu den weiteren wichtigen Bestandteilen der WebQuest-Thematik, ohne die eine fundierte Grundlage für das Modul undenkbar ist, gehören die Begriffe der Informations- und Medienkompetenz. Neben den entsprechenden Definitionen,

Hintergründen und der Problematik in Zusammenhang mit diesen Begriffen sollen im Rahmen des WebQuests auch Standards der Informationskompetenz kennen gelernt werden. Obligatorisch für die Teams ist die Auseinandersetzung mit den gängigsten und bekanntesten von ihnen – den Information Literacy Competency Standards for Higher Education der Association of College and Research Libraries.

Ergänzend zu den theoretischen Grundlagen werden im Rahmen des WebQuests auch mehrere Beispiele aus der Teaching-Library-Praxis vorgestellt, die ein möglichst breites Spektrum an Angeboten abdecken. Praxisbeispiele dienen dabei nicht nur als Hilfestellungen bei der Bewältigung der WebQuest-Aufgabe, sondern veranschaulichen und untermauern das theoretische Wissen über Teaching Library.

4.3. Szenario

Die Arbeit mit dem WebQuest „Teaching Library“ verläuft im Rahmen eines Szenarios. Jede Gruppe von Studierenden, die zwischen 4 und 6 Personen umfasst, übernimmt die Rolle des Teams einer mittelgroßen wissenschaftlichen Bibliothek – der **Fachbibliothek Wirtschaft und Soziologie an der Universität Irgendwo-In-Deutschland**. In dieser Rolle entwerfen die Studenten ein Konzept, wie ihre Bibliothek zu einer Teaching Library umgewandelt werden kann. In der letzten WebQuest-Sitzung präsentieren alle Teams ihre Konzepte und nehmen dabei an dem Wettbewerb **„Bibliothek – Lernort der Zukunft“** teil, das von dem fiktiven **Deutschen Verein Lernort Bibliothek** organisiert ist.

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Konzepte bildet das Bibliotheksprofil, das den Studierenden alle relevanten Informationen über die Bibliothek wie z.B. Benutzerkreis, Bestand, bisheriges Schulungsangebot usw. liefert (s. Tab. 1). Somit werden konkrete, praxisnahe Rahmenbedingungen in das Szenario und in die Arbeit der Studierenden integriert.

Status	Wissenschaftliche Fachbibliothek an dem Department Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Benutzerkreis	Studierende: 3000 Professoren: 105 Geringe Anzahl anderer Interessenten
Bestand	Gesamtbestand: ca. 150.000 Bände Zeitschriftentitel: ca. 200 gedruckte und 70 elektronische
Elektronische Angebote	Internetauftritte: kleine Homepage und Kurzprofil auf der Website der Universitätsbibliothek Online-Katalog Zugang zu Datenbanken: 12 fachspezifische und 6 allgemeine Zugang zu elektronischen Zeitschriften: ca. 70 Titel
Ausrüstung	15 Computer-Arbeitsplätze mit Internet 85 Benutzerarbeitsplätze ohne Computer
Öffnungszeiten	45 Stunden pro Woche
Ausleihen	45.000 im Jahr
Benutzerschulungen (bisheriges Angebot)	Klassische Bibliotheksführungen für Studienanfänger: ca. 50 Stunden im Jahr
Personal	5 volle Stellen, 2 halbe Stellen und 2 studentische Hilfskräfte
Gesamtetat	540.000 €im Jahr

Tab. 1: Bibliotheksprofil

Das Bibliotheksprofil trägt dazu bei, dass der Realitätsbezug der Aufgabe erhöht wird, denn die Ideen der Studierenden, die sie bei der Arbeit entwickeln, beziehen sich nun nicht auf eine abstrakte, sondern auf eine ganz konkrete Bibliothek. Damit die einzelnen Daten des Bibliotheksprofils möglichst realitätsnah sind, wurden bei der Erstellung des Profils statistische Daten über einzelne wissenschaftliche Bibliotheken aus dem Bibliotheksindex berücksichtigt (vgl. BIX 2007 / BIX-Ergebnisse 2007: wissenschaftliche Bibliotheken). Auf diese Weise konnte

sichergestellt werden, dass die angegebenen Zahlen realistisch sind und auch in praxisnahen Proportionen zueinander stehen.

Zu Beginn des Szenarios erhalten die Teams eine E-Mail von einem bekannten Kollegen, in der der Auftrag des WebQuests vorgestellt wird¹². Somit bildet die Aufgabe einen organischen Bestandteil des Szenarios und soll zugl. der Motivation der Studierenden dienen.

Die Anforderungen an die Arbeitsergebnisse, die z.T. schon in der E-Mail vorgestellt werden, werden den Studierenden vollständig als Flyer für den Wettbewerb „Bibliothek – Lernort der Zukunft“ des Deutschen Vereins Lernort Bibliothek präsentiert¹³. Auch dieses Szenarioelement vermittelt einen gewissen Realitätsbezug und trägt somit zu der Erhöhung der Motivationswirkung der Aufgabe bei.

Der Abschluss der Arbeit mit dem WebQuest findet im Rahmen eines Wettbewerbs statt, der einerseits in das Szenario als ein fiktiver Wettbewerb „Bibliothek – Lernort der Zukunft“ des Deutschen Vereins Lernort Bibliothek eingebettet ist, andererseits aber auch einen tatsächlichen Wettbewerb der studentischen Konzepte im Rahmen des Moduls „Teaching Library“ darstellt. Diese Komponente verfolgt vor allem das Ziel, die Motivation bei der Bewältigung der Aufgabe zu erhöhen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch die Einbettung der Arbeit mit dem WebQuest in ein Szenario vor allem zwei Ziele angestrebt werden: Erstens, die Aufgabe möglichst interessant zu gestalten und somit die Motivation bei der Bewältigung der Aufgabe zu erhöhen, und zweitens, praxisnahe Bedingungen für die Arbeit der Studierenden zu schaffen und somit auch die Anwendbarkeit des Gelernten zu erhöhen.

¹² Mehr dazu s. Kapitel 4.4.3.

¹³ Mehr dazu s. Kapitel 4.4.3.

4.4. Inhaltsstruktur und Texte

4.4.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Inhaltsstruktur des WebQuests „Teaching Library“ (s. Abb. 1) entspricht im wesentlichen dem klassischen WebQuest-Aufbau, wie er in Kapitel 2.4 beschrieben wurde. Da es sich um eine statische Website handelt, wurde für die Darstellung der Inhaltsstruktur die dafür besonders gut geeignete Sitemap-Form gewählt (vgl. Grotenhoff und Stylianakis 2001, S. 188). Im Folgenden soll die Struktur des WebQuests kurz erläutert werden.

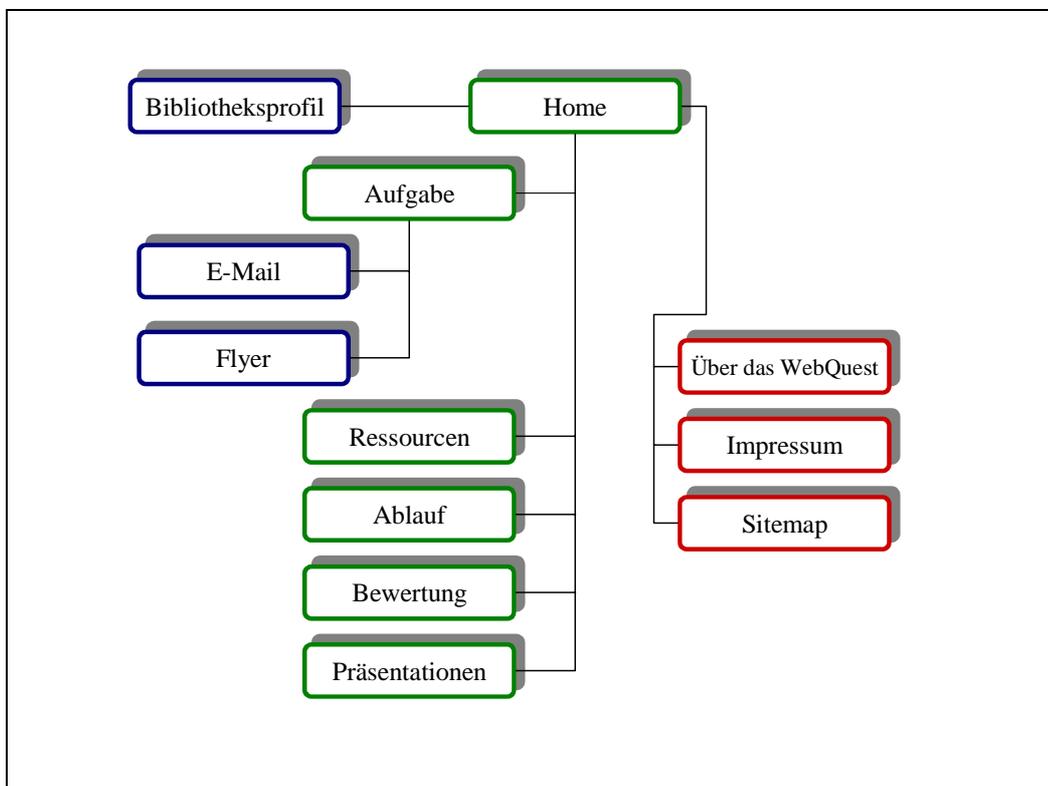


Abb. 1: Inhaltsstruktur des WebQuests „Teaching Library“

Die Einführung in das WebQuest wird den Studierenden auf der Einstiegsseite **Home** präsentiert. Von hier, wie auch von allen anderen Seiten, die auf der Abb. grün bzw. rot markiert sind, können alle in der Sitemap dargestellten Seiten mit Ausnahme von blau markierten Unterseiten direkt über das Menü erreicht werden (s.a. Kapitel 5.3). Auf die blau gekennzeichneten Unterseiten gelangt man über Verweise aus dem Text heraus, die an den relevanten Stellen platziert sind. So

enthält z.B. Home einen Verweis auf das **Bibliotheksprofil**, das somit als Teil der Einführung verstanden wird.

Neben den Hauptverlinkungen sind eine Reihe von Querverweisen besonders auf die blau markierten Unterseiten vorgesehen, die in der Abb. 1 aus den Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt wurden. Auf diese wird in Kapitel 5.3 näher eingegangen.

Die **Aufgabe**, die **Ressourcen**, der **Ablauf**, die **Bewertung** und die **Präsentationen**, deren grundsätzliche Funktionen in Kapitel 2.4 erläutert wurden, stellen klassische Bestandteile eines WebQuests dar und sind der Einstiegsseite untergeordnet. Die **E-Mail** mit dem WebQuest-Auftrag und der **Flyer** mit den Anforderungen an die Präsentation gehören zu der Aufgabe und sind von dort aus über Verweise im Text erreichbar.

Darüber hinaus enthält das WebQuest drei Unterseiten mit allgemeinen Informationen, die nicht direkt die Arbeit mit dem WebQuest betreffen, jedoch als wichtige Inhaltselemente einer Website auch hier nicht fehlen dürfen (s. rot gekennzeichnete Seiten auf der Abb. 1). So wird auf der Seite **Über das WebQuest** kurz der Begriff „WebQuest“ definiert und Zusatzinformation zu dem WebQuest „Teaching Library“ geliefert, das **Impressum** enthält Anmerkungen über die Autorschaft und Rechte, und die **Sitemap** bietet als zusätzliche Navigationshilfe eine Übersicht über alle Seiten des WebQuests.

Die Inhaltsstruktur des WebQuests sieht keine Lehrerseite vor, da deren Funktionen bereits von dieser Diplomarbeit erfüllt werden.

In den folgenden Kapiteln werden einzelne Bestandteile des WebQuests näher vorgestellt. Die Beschreibung enthält zugl. auch die entsprechenden Texte, wie sie den Studierenden im WebQuest präsentiert werden sollen. Bei der Entwicklung der Texte wurden die gängigen Anforderungen an das Schreiben für das Internet

berücksichtigt: die Länge der Texte, der Stil, der Satzbau, die Textgliederung usw. (vgl. Grotenhoff und Stylianakis 2001, S. 224-227; Jacobsen 2005, S. 201-207).

4.4.2. Home

Auf der Einstiegsseite befindet sich eine kurze Einführung in das WebQuest. Hier wird das Thema bekannt gegeben, das Hauptziel und die wichtigsten Informationen über die bevorstehende Arbeit. Es ist wichtig, dass die Studenten gleich eine Vorstellung bekommen, was sie auf der Website erwartet. Hinweise auf den Wettbewerbscharakter der Aufgabe und die spätere Publikation der Ergebnisse im Netz haben eine motivierende Funktion.

Gleich auf der Einstiegsseite werden die Studierenden auch in das Szenario eingeführt und bekommen die Möglichkeit, das Profil der Bibliothek, in der sie ab jetzt „arbeiten“, kennen zu lernen.

Als Orientierungshilfe werden kurz die Inhalte einzelner Navigationspunkte erklärt. Auf diese Weise bekommen die Studenten gleich einen Überblick über den Aufbau der Website. Mit allen Vorinformationen und der Kenntnis darüber, was sich wo befindet, können sie nun mit der Arbeit beginnen. Damit es ganz klar ist, wie anzufangen ist, fordert das WebQuest am Ende der Einführung direkt dazu auf, die Aufgabe, das Bibliotheksprofil und den Ablauf zu lesen.

Folgender Text wurde für die Einstiegsseite formuliert¹⁴:

Herzlich Willkommen im WebQuest zum Thema „Teaching Library“!

Auf dieser Website erwartet Sie eine anspruchsvolle kreative Aufgabe. Am Ende der Arbeit wissen Sie mehr über Teaching Library, kennen unterschiedliche Praxisbeispiele und können selbst ein Teaching-Library-Konzept für eine Bibliothek entwerfen.

Sie arbeiten in Gruppen aus 4 bis 6 Personen und schlüpfen dabei in die Rolle des Teams einer wissenschaftlichen Bibliothek in

¹⁴ Angedachte Verlinkung wird hier und im Folgenden durch Unterstreichung gekennzeichnet.

Irgendwo-In-Deutschland. Um mehr über Ihre Bibliothek zu erfahren, lesen Sie das Bibliotheksprofil.

In zwei Wochen präsentieren Sie die Ergebnisse Ihrer Arbeit. Achtung: Ihre Arbeiten stehen im Wettbewerb zueinander und nur die beste kann gewinnen!

Wo ist was?

- Die Aufgabe verrät Ihnen, was zu tun ist.
- Alle einschlägigen Ressourcen, die Sie bei der Arbeit benötigen, sind für Sie schon fertig zusammengestellt.
- Im Ablauf finden Sie Tipps zur Vorgehensweise und den Zeitplan.
- Unter Bewertung finden Sie den Jury-Bogen mit den Kriterien für die Bewertung Ihrer Arbeitsergebnisse.
- Alle Präsentationen werden später auf der Website veröffentlicht!

Lesen Sie bitte als Erstes die Aufgabe, das Bibliotheksprofil und den Ablauf!

Das Bibliotheksprofil kann in der Form, wie es in Tab. 1 dargestellt wird, für das WebQuest übernommen werden.

4.4.3. Aufgabe

Innerhalb der Aufgabe wird zunächst kurz die Ausgangssituation für die Arbeit (Teamgröße, Rollen) umrissen. Hier befindet sich auch ein Verweis auf das Bibliotheksprofil, das die Studierenden womöglich an dieser Stelle erneut aufrufen möchten. Die Studierenden werden aufgefordert, eine E-Mail von einem Kollegen zu lesen. Dieser Schritt bildet den Auftakt zu der eigentlichen Beschreibung der Aufgabe in der E-Mail und ihrer näheren Erläuterung später auf der Seite.

Folgende Formulierung wurde für diesen Teil gewählt:

Sie sind ein junges engagiertes Team (4 bis 6 Personen) und arbeiten in der Fachbibliothek Wirtschaft und Soziologie an der Universität Irgendwo-In-Deutschland. Um mehr über Ihre Bibliothek zu erfahren, lesen Sie das Bibliotheksprofil.

Eines Tages bekommen Sie eine E-Mail von einem Ihnen bekannten Kollegen aus einer anderen Stadt. Bitte lesen Sie diese!

In der **E-Mail** wird der Auftrag des WebQuests den Studierenden als Geheimitipp eines Bekannten vorgestellt. Diese Präsentationsform der Aufgabe hat vor allem motivierende Funktion. Zur Unterstützung des Szenarios werden einzelne Details wie beispielsweise die fiktiven Absender- und Empfänger-Adressen, Anrede und der aufmunternde Abschluss der E-Mail eingesetzt.

Der Text der E-Mail lautet folgendermaßen:

Betreff: Teaching-Library-Wettbewerb
Von: hans-peters@uni-anderswo-in-deutschland.de
An: fb-ws@uni-irgendwo-in-deutschland.de

Hallo, liebe Kollegen!

Ich habe sehr gute Nachrichten für euch! Gestern habe ich erfahren, dass der Deutsche Verein Lernort Bibliothek gerade einen Wettbewerb für das beste Teaching-Library-Konzept unter wissenschaftlichen Bibliotheken veranstaltet.

Um am Wettbewerb teilzunehmen, muss man ein kurzes Konzept ausarbeiten, wie man die eigene Bibliothek in eine fortschrittliche Teaching Library umwandeln möchte. Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Die Präsentation des Konzepts darf allerdings nicht länger als 10-15 Minuten dauern. Eine richtige Herausforderung! Die Teilnahme lohnt sich jedoch, denn die spätere Umsetzung des besten Konzepts wird vom DVLB finanziert.

Ich konnte herausfinden, dass die Vertreter des DVLB genau in zwei Wochen bei euch in Irgendwo-In-Deutschland sind, um sich die Präsentationen der Bibliotheken anzuschauen. Die Anmeldung ist noch möglich.

Als ich davon erfahren habe, habe ich sofort an euch und an unser Gespräch bei der letzten Konferenz gedacht. Ich denke, dieser Wettbewerb ist die Chance, von der wir gesprochen haben, um eure Bibliothek moderner und lebendiger zu machen!

Also, viel Glück! Ich drücke euch die Daumen!

Viele Grüße aus Anderswo-In-Deutschland,

Hans Peters

P.S. Als Anhang schicke ich euch noch den Flyer zum Wettbewerb. Dort steht etwas mehr zu den Anforderungen an die Präsentation.

Anhang: Flyer

Der **Flyer** zum Wettbewerb (s. Abb. 2), den die Studierenden als Anhang in der oben beschriebenen E-Mail vorfinden, hat das Ziel, das Szenario glaubwürdiger zu machen und dadurch die Motivation der Studierenden zu erhöhen. Um den Effekt zu verstärken, werden wie bei allen Werbemaßnahmen die Vorzüge der Teilnahme am Wettbewerb hervorgehoben (s. z.B. den Abschnitt „Ihre Motivation“ auf der Abb. 2).

Zusätzlich enthält der Flyer die Anforderungen an die Präsentation (s. den Abschnitt „Ihre Präsentation“ auf der Abb. 2). So wird hier der zeitliche Rahmen auf maximal 10 bis 15 Minuten festgelegt. Neben der Vorstellung der Konzepte, die in freier Form stattfindet, sollen die Studierenden außerdem ihre Antworten auf die im Flyer vorgestellten drei Fragen in die Präsentation integrieren. Dabei machen sie sich Gedanken, welche Vorzüge Teaching Library hat, warum ihre Bibliothek sich als Lehrende Bibliothek behaupten sollte, und welche Folgen die Umsetzung ihres Konzeptes in die Praxis haben könnte. Die Beantwortung der Fragen soll dabei helfen, einen höheren Grad der Reflexion beim Entwurf des Konzeptes und somit auch effektiveres Lernen zu erreichen.

Im Abschnitt „Ihr Konzept“ werden einige Beispiele angegeben, was das Konzept enthalten könnte. Das Ziel ist dabei, die Aufgabe deutlicher zu machen und evtl. eine mögliche Richtung für den Konzeptentwurf aufzuzeichnen.

Für die Einbindung in das WebQuest kann die der Diplomarbeit beigelegte Datei flyer.pdf (s. Anhang A) benutzt werden.

Bibliothek - Lernort der Zukunft

Wettbewerb der Teaching-Library-Konzepte für wissenschaftliche Bibliotheken

Ihre Motivation

Sie haben keine Lust mehr auf langweilige Massenabfertigungen bei der Einführung in Ihre Bibliothek?

Sie finden, dass Ihr Veranstaltungsangebot bunter und interessanter gestaltet werden könnte?

Und Sie haben Ideen, wie Sie das umsetzen können?

Dann nehmen Sie an unserem Wettbewerb teil und gewinnen Sie eine komplette Finanzierung Ihres Teaching-Library-Konzepts!

Ihr Profil

Sie sind eine wissenschaftliche Bibliothek in Deutschland und haben bis jetzt nicht so viel im Bereich Teaching Library gemacht.

Sie haben Visionen und Ihnen fehlen nur die finanziellen Mittel, um Ihre Bibliothek in eine fortschrittliche Teaching Library zu verwandeln.

Ihr Konzept

Für den Wettbewerb entwickeln Sie ein konkretes Teaching-Library-Konzept, passgenau für Ihre Bibliothek.

In das Konzept gehört alles, was für Sie eine Teaching Library ausmacht, z. B. neue Maßnahmen zur Vermittlung

von Informations- und Medienkompetenz, spezielle Angebote für verschiedene Zielgruppen, E-Learning-Kurse, Events, neue Kooperationsmöglichkeiten usw. Wir sind offen für Ihre Ideen!

Ihre Präsentation

Überzeugen Sie unsere Vertreter in einer kurzen (10-15 Min), aussagekräftigen und möglichst spannenden Präsentation von Ihrem Konzept!

Außerdem bitten wir Sie, Antworten auf folgende Fragen in Ihre Präsentation zu integrieren:

- Warum haben Sie sich für den Übergang zur Teaching Library entschieden?
- Warum ist es gerade für Ihre Bibliothek so wichtig, sich als Teaching Library zu behaupten?
- Was kann die Umsetzung Ihres Konzepts in die Praxis Positives bewirken?

Kreativität und unkonventionelle Herangehensweise erhöhen Ihre Gewinnchancen!

Und so geht's

Anmeldung für den Wettbewerb : Tel. 555-555-555 oder E-Mail bibliothek_lernort@dtvlb.de.

Unsere Vertreter kommen dann auf ihrer Deutschlandreise auch in Ihre Stadt und Ihre Bibliothek.

Wir freuen uns auf Sie!

Abb. 2: Flyer des Wettbewerbs „Bibliothek – Lernort der Zukunft“

Nach dem Lesen der E-Mail und des Flyers kehren die Studierenden zu der eigentlichen **Aufgabenseite** zurück und erhalten hier noch detailliertere Informationen zu der Aufgabe des WebQuests. Die Teams werden aufgefordert, sich als Erstes über das Thema „Teaching Library“ mit Hilfe der angegebenen Ressourcen zu informieren, anschließend ein Teaching-Library-Konzept für ihre Bibliothek zu entwerfen und es zum Schluss in einer interessanten Präsentation im Rahmen des Wettbewerbs mit den anderen Teams vorzustellen. Die Aufgabe des WebQuests geht also über das einfache Sammeln von Informationen hinaus und fördert bei den Studierenden vor allem komplexere Lernleistungen.

Der Text der Aufgabe enthält zusätzliche Querverweise zu den an dieser Stelle relevanten Unterseiten des WebQuests, um den Studierenden die Orientierung auf der WebQuest-Site zu erleichtern. Abschließend wird das Lesen des Ablaufes als nächster Arbeitsschritt vorgegeben.

Folgender Text wurde für die abschließende Erläuterung der Aufgabe formuliert:

Sie beschließen, sich der Herausforderung zu stellen und an dem Wettbewerb teilzunehmen.

Da Sie noch nicht so viel über Teaching Library wissen, informieren Sie sich als erstes über das Thema. Neben theoretischen Grundlagen interessieren Sie sich auch für Praxisbeispiele. Alles Notwendige für diesen Teil der Aufgabe finden Sie unter Ressourcen.

Im zweiten Schritt entwerfen Sie in Gruppenarbeit ein originelles Teaching-Library-Konzept für Ihre Bibliothek. Überlegen Sie sich, was Sie alles als Lehrende Bibliothek gerne machen würden, wenn Sie nur das Geld dazu hätten! Gehen Sie dabei aber bitte von den Rahmenbedingungen Ihrer Bibliothek aus (s. Bibliotheksprofil). Nicht vergessen: Ein Gesamtkonzept macht sich immer besser als wahllos zusammengewürfelte Bestandteile!

Zum Schluss bereiten Sie eine kurze und möglichst überzeugende Präsentation Ihres Konzepts vor. Je origineller und unerwarteter sie ist, desto mehr Chancen haben Sie, den Wettbewerb zu gewinnen! Die Anforderungen an die Präsentation finden Sie im Flyer zum Wettbewerb.

Nach der Präsentation müssen Sie auf eventuelle knifflige Fragen zu Ihrem Konzept gefasst sein. Aber auch Sie können natürlich Ihren Kommilitonen interessante Fragen stellen.

Jetzt kann die Arbeit beginnen! Bevor Sie aber loslegen, informieren Sie sich noch über den Ablauf des WebQuests.

4.4.4. Ressourcen

Die Ressourcen des WebQuests stammen überwiegend aus dem Internet und repräsentieren unterschiedliche Gattungen von Webquellen. Somit wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Förderung von Informationskompetenz der Studierenden gelegt. Alle Ressourcen werden in vier Kategorien eingeteilt, die wichtige thematische Bereiche von Teaching Library darstellen: Überblick zur Theorie und Praxis, Informationskompetenz, Standards und Praxisbeispiele. Diese Einteilung wird auch in dem WebQuest beibehalten, um den Studierenden die Einschätzung von Quellen bereits auf den ersten Blick zu erleichtern. Die Quellenbeschreibungen werden ebenfalls in das WebQuest aufgenommen, natürlich in einer abgewandelten, für das Internet geeigneten Form. So kann bereits vor dem Lesen auf besonders relevante Informationen hingewiesen werden, was eine effizientere Arbeit mit den Ressourcen ermöglicht.

Selbstverständlich können bei der Arbeit auch weitere, von den Studierenden selbstständig gefundene Ressourcen benutzt werden.

Überblick zur Theorie und Praxis

1. Lux und Sühl-Strohmenger 2004¹⁵

Das Buch bietet eine sehr gute und umfassende Einführung in das Thema „Teaching Library“. Zu den beleuchteten Themen gehören u.a. die für die „Lernende Bibliothek“ zentralen Begriffe Informations- und Medienkompetenz, die Hintergründe des Lehr-Lernverständnisses und eine Analyse der notwendigen Rahmenbedingungen für eine „Teaching Library“. Besonders ausführlich werden

¹⁵ Für die Angabe der einzelnen Ressourcen des WebQuests werden in diesem Kapitel ihre Einordnungsformeln benutzt. Die entsprechenden bibliographischen Daten sind jeweils dem Quellenverzeichnis zu entnehmen.

Grundlagen und konkrete Praxiskonzepte an öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken vorgestellt, was den Studierenden bei der Vorbereitung ihrer eigenen Konzepte helfen sollte. Bei der Beschreibung von einzelnen Modellen an wissenschaftlichen Bibliotheken werden kurz Kursprofil, Zielgruppen, inhaltliche Schwerpunkte, Organisation, Didaktik, Personal und Perspektiven der weiteren Entwicklung umrissen. Neben diesen Gesamtmodellen für die Gestaltung des Lernorts Bibliothek sind im Kapitel „Praxis der Teaching Library“ Anregungen für konkrete Veranstaltungen zu finden. Darüber hinaus stellt das Buch verschiedene Standards der Informations- und Medienkompetenz und eine mögliche Anpassung dieser Standards für das deutsche Bibliothekswesen vor, auf die die Teams sich in ihren Konzepten auch beziehen können.

Das Buch bildet eine umfassende theoretische Grundlage für die späteren Aktivitäten des Teams und bietet zugl. eine Vielzahl von konkreten Anregungen in Form von Praxisbeispielen. Aus diesem Grund sollte die Ressource als Pflichtlektüre von allen Team-Mitgliedern gelesen werden.

Wegen des großen Umfangs ist das Lesen des Buches bereits vor dem Seminarbeginn zu empfehlen.

Für die Darstellung der Ressource auf der Site können bibliographische Daten aus dem Quellenverzeichnis benutzt werden. Die relevanten Informationen zu der Quelle werden den Studierenden in folgender Form präsentiert:

Signatur (Berliner Tor)	28.1687 IX
Umfang	248 S.
Wichtige Inhalte	<ul style="list-style-type: none">- fundierte Einführung in das Thema „Teaching Library“- Begriffe Informations- und Medienkompetenz- Lehr-Lernverständnis- notwendige Rahmenbedingungen für Teaching Library- konkrete Praxiskonzepte, Modelle und Beispiele- Standards der Informationskompetenz

Benutzung obligatorisch für alle

2. Sühl-Strohmenger 2006

Diese Ressource bietet einen Turbo-Einstieg in die Thematik der Teaching Library. Trotz der Kürze werden jedoch alle besonders wichtigen Aspekte angesprochen. Die beigefügte Linksammlung ist ebenfalls sehr brauchbar. Die Benutzung bei der Bewältigung der WebQuest-Aufgabe ist optional.

Die Quelle wird wie folgt auf der WebQuest-Site präsentiert:

Sühl-Strohmenger, Wilfried: Teaching Library (Artikel im Bibliotheksportal „Kompetenznetzwerk für Bibliotheken“)

Umfang	klein (ca. 5 Seiten)
Wichtige Inhalte	- Turbo-Einstieg in das Thema „Teaching Library“ - die wichtigsten Aspekte - brauchbare Linkliste
Benutzung	optional

Informationskompetenz

3. Informationskompetenz 2007

Diese sehr aktuelle Web-Site stellt bibliothekarische Aktivitäten zur Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulen in Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen vor. Neben den Arbeitsergebnissen der einzelnen Arbeitsgruppen (s. den Menüpunkt „Regionen“ und dort den Punkt „Arbeitsergebnisse“ innerhalb des jeweiligen Bundeslandes) bietet die Ressource eine umfassende Ressourcensammlung zum Thema „Informationskompetenz im Ausland“ (s. den Menüpunkt „Im Fokus“). Auf diese Weise wird ein umfassender Einstieg in das Thema „Informationskompetenz“ ermöglicht. Von Wert für die Bewältigung der WebQuest-Aufgabe sind ebenfalls die zahlreichen Veranstaltungsbeispiele aus der Praxis der Teilnehmer-Bibliotheken (s. beispielsweise den Menüpunkt „Regionen“ und dort innerhalb einzelner Bundesländer den jeweiligen Unterpunkt „Schulungs- und Kursangebote“). Besonders zu erwähnen sind auch

einige Beispiele konkreter E-Learning-Angebote aus Baden-Württemberg (s. Regionen / Baden-Württemberg / E-Learning).

Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den ausgewählten weiterführenden Links ist bei dieser Quelle Pflicht. Die Ressource kann im Rahmen der Gruppenarbeit von einem oder zwei Team-Mitgliedern übernommen werden.

Folgende Darstellung wurde für die Präsentation der Quelle im WebQuest gewählt:

www.informationskompetenz.de

Umfang	sehr groß (mit Verfolgung von weiterführenden Links)
Wichtige Inhalte	<ul style="list-style-type: none">- Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken in Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen (s. Menüpunkt „Regionen“)- Veranstaltungsbeispiele (s. Regionen / das jeweilige Bundesland / Schulungs- und Kursangebote)- Ressourcensammlung zum Thema „Informationskompetenz im Ausland“ (s. Im Fokus / IK im Ausland)
Außerdem interessant	<ul style="list-style-type: none">- Arbeitsergebnisse der teilnehmenden Bibliotheken (s. Regionen / das jeweilige Bundesland / Arbeitsergebnisse)- Beispiele konkreter E-Learning-Angebote aus Baden-Württemberg (s. Regionen / Baden-Württemberg / E-Learning)
Benutzung	obligatorisch – mindestens 1 Person pro Team

4. IL 2007

Bei dieser Ressource handelt es sich um ein Portal zum Thema „Information Literacy“ aus England, das ebenfalls einen umfassenden Einstieg in die Thematik ermöglicht. Die Website ist besonders als eine gut strukturierte vielseitige Ressourcensammlung interessant, die u.a. beispielsweise auf Organisationen, Websites und Blogs zur Informationskompetenz verweist. Die Ressource kann von den

Studierenden als Startpunkt für die Recherche nach weiteren Internet-Quellen zu Theorie und Praxis der Information Literacy genutzt werden.

Bei der Arbeit mit dieser Quelle ist die Verfolgung von ausgewählten weiterführenden Links notwendig. Die Benutzung ist für das Team optional.

Die Ressource wird im WebQuest wie folgt dargestellt:

IL Information Literacy (UK)

Umfang	sehr groß (mit Verfolgung von weiterführenden Links)
Wichtige Inhalte	<ul style="list-style-type: none">- Vermittlung von Informationskompetenz in England- Einstieg in das Thema (s. u.a. Information Literacy / Definitions of IL)- umfangreiche Ressourcensammlungen rund um Informationskompetenz (s. z.B. Information Literacy / Organisations, IL websites und IL blogs)
Benutzung	optional

Standards

5. Homann 2002

Der Artikel enthält die übersetzten Standards für Informationskompetenz der Association of College and Research Libraries, einer Abteilung der American Library Association. Jedem der fünf einzelnen Standards sind entsprechende Leistungsindikatoren (Performance Indicators) und Erfolgskriterien (Outcomes) zugeordnet. Auf diese Weise werden Ziele gesetzt, die bei der Vermittlung der Informationskompetenz zu erreichen sind. Darüber hinaus enthält die Quelle einige Überlegungen zu dem Stand der Vermittlung von Informationskompetenz in den deutschen Bibliotheken.

Die Beschreibung der Quelle auf der Site lautet:

Homann, Benno: Standards der Informationskompetenz : Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“

Umfang	14 S.
Wichtige Inhalte	<ul style="list-style-type: none">- Deutsche Übersetzung der zurzeit bekanntesten Standards für Informationskompetenz – Information Literacy Competency Standards for Higher Education der Association of College and Research Libraries (USA)- Überlegungen zum Stand der Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland
Benutzung	obligatorisch – mindestens 2 Personen pro Team

6. ACRL 2000

Bei dieser Quelle handelt es sich um die Standards für Informationskompetenz der Association of College and Research Libraries im Original. Darüber hinaus enthält die Ressource eine kurze gut strukturierte Einführung in das Thema „Information Literacy“ und ihre Bedeutung in der Hochschullehre. Bei der Übertragung auf das deutsche Hochschulstudium ist zu beachten, inwieweit die einzelnen Standards „im Einflussbereich der Bibliothek und ihres Beitrags zur Vermittlung von Informationskompetenz liegen“ (Lux und Sühl-Strohmeier 2004, S. 168). Auf diese Besonderheit können die Studierenden nach Bedarf mündlich aufmerksam gemacht werden.

Die Ressource wird folgendermaßen im Rahmen des WebQuests vorgestellt:

Information Literacy Competency Standards for Higher Education der Association of College and Research Libraries (USA)

Umfang	20 S.
Wichtige Inhalte	<ul style="list-style-type: none">- Standards für Informationskompetenz- kurze Einführung in das Thema Informationskompetenz
Benutzung	optional

Da es sich um eine mit der 5. Ressource fast identischen Quelle handelt, sollten die Studierenden ausdrücklich darauf hingewiesen werden, z.B. mit dem folgenden vorstehenden Satz: Oder lesen Sie die amerikanischen Standards der ACRL im Original.

Die genannten Standards für Informationskompetenz sollen den Studierenden helfen, die Ziele ihrer eigenen Konzepte deutlicher zu sehen und zu formulieren. Darüber hinaus können den Standards Argumentationshilfen für den Übergang zu einer „Teaching Library“ entnommen werden. Die Standards gelten als Pflichtlektüre für die Bewältigung der WebQuest-Aufgabe. Im Rahmen der Gruppenarbeit werden mit der Lektüre mindestens zwei Team-Mitglieder beauftragt.

Praxisbeispiele

Praxisbeispiele sind für die Bewältigung der WebQuest-Aufgabe genauso wichtig wie die theoretischen Grundlagen, da sie wertvolle Anregungen für die eigenen Konzepte liefern können. Aus diesem Grund ist bei der Aufteilung der Arbeit im Rahmen der Gruppenarbeit zu empfehlen, dass sich jedes der Team-Mitglieder mindestens ein bis zwei Beispiele anschaut.

Auf der WebQuest-Site werden die Studierenden folgendermaßen dazu aufgefordert:

Teilen Sie die Ressourcen am besten so auf, dass jedes Teammitglied einige Praxisbeispiele kennen lernt. Alternative: Schauen Sie sich alle oder einige Beispiele gemeinsam an.

7. UB Konstanz 2007

Die Ressource enthält Informationen zum Konstanzer Projekt „Informationskompetenz“ und ist als konkretes Beispiel für ein umgesetztes Teaching-Library-Konzept interessant. Materialien zu den Modulen, die einen guten Einblick in den Ablauf der Kurse gewähren, sind unter dem Unterpunkt „Material“ zu finden. Einzelne Veranstaltungen aus der Perspektive der Studierenden sind im elektronischen Vorlesungsverzeichnis der Universität unter dem Punkt „Kurse der Bib-

liothek“ einsehbar (s. hier Fächerübergreifende Angebote / Bibliothek). Darüber hinaus bietet die Quelle eine umfangreiche Sammlung von weiterführenden Publikationen zum Projekt (z.T. elektronisch verfügbar) und eine sehr gute Linkliste zum Thema, die u.a. auch auf weitere interessante Praxisbeispiele verweist.

Konkrete Teaching-Library-Angebote der Bibliothek der Uni Konstanz sind auch auf der gleichen Seite unter dem Menüpunkt „Serviceangebote“ zu finden.

Für diese Quelle wurde folgende Beschreibung formuliert:

Informationskompetenz an der Bibliothek der Universität Konstanz

Umfang	mittelgroß (ohne Lesen von Publikationen)
Wichtige Inhalte	<ul style="list-style-type: none">- Informationen zum Konstanzer Projekt „Informationskompetenz“- Veranstaltungsangebot (s. Kurse der Bibliothek / elektronisches Vorlesungsverzeichnis / fächerübergreifende Angebote / Bibliothek)- Einblick in den Ablauf der Kurse (s. Material)- Linkliste zum Thema „Informationskompetenz“, u.a. mit Verweisen auf weitere Praxisbeispiele (s. Links)
Außerdem interessant	<ul style="list-style-type: none">- Teaching-Library-Angebote (s. Serviceangebote / Teaching Library)
Benutzung	obligatorisch – mindestens 1 Person pro Team

8. Library San Marcos 2007

Bei dieser Ressource handelt es sich um einen sehr übersichtlichen und benutzerfreundlich gestalteten Webauftritt der Library of California State University San Marcos. Kennzeichnend ist die hohe Kundenorientierung. Bemerkenswert ist die Fülle der Angebote, die je nach Fach an die speziellen Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe abgestimmt sind. Interessant sind auch die allgemeinen Recherche-Hilfestellungen (s. beispielsweise Subject & Course Guides / Research Guides / Genre Searching).

Eine Anregung für eine mögliche Dienstleistung der Teaching Library stellt die Research Consultation dar, wobei man sich als Kunde mit allen Fragen der fachspezifischen Recherche an den jeweiligen Ansprechpartner in der Bibliothek wenden kann (s. Ask a Librarian / Research Consultation) – ein für deutsche Bibliotheken eher ungewöhnlicher Service.

Sehr interessant ist die dezent aufgemachte, wirkungsvolle Werbung für die eigene Bibliothek (s. das anklickbare Bild oben rechts auf der Startseite), die den Benutzer auf eine besonders ansprechende Weise auf den einen oder den anderen Vorteil der Bibliothek aufmerksam macht.

Dieses Praxisbeispiel kann den Studierenden wertvolle Impulse bei der Konzeption des Dienstleistungsangebots einer Teaching Library liefern.

Die Quelle wird wie folgt auf der Site des WebQuests präsentiert:

Webauftritt der Cal State San Marcos Library (USA)

Umfang	groß
Wichtige Inhalte	<ul style="list-style-type: none">- Spezielle Angebote für unterschiedliche Fächer (s. Resources for)- allgemeine Recherche-Hilfestellungen (s. z.B. Subject & Course Guides / Research Guides / Genre Searching)- persönliche Recherche-Beratung (s. Ask a Librarian / Research Consultation)
Außerdem interessant	<ul style="list-style-type: none">- Werbung für die Bibliothek und ihre Angebote (s. das Bild oben rechts auf der Einstiegsseite)
Benutzung	obligatorisch – mindestens 1 Person pro Team

9. LOTSE 2007

LOTSE ist ein von der ULB Münster herausgegebenes Navigations- und Schulungssystem für Wissenschaftler und Studenten, das die Zugänge zu allen für die Forschung und Lehre notwendigen Informationen bündelt. Es handelt sich um ein umfangreiches, sehr gut strukturiertes und selbsterklärendes E-Learning-Angebot für Informationskompetenz, das je nach Standort und Fach Hilfestellungen für

spezielle wissenschaftliche Recherchen bietet. LOTSE ist als Praxisbeispiel besonders interessant, da es einen der möglichen Wege für die Vermittlung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken darstellt. Der kooperative Ansatz der beteiligten Bibliotheken könnte ebenfalls einen wichtigen Impuls für die eigenen Konzepte der Studierenden liefern.

Im WebQuest wird die Quelle wie folgt beschrieben:

LOTSE (Navigations- und Schulungssystem für Wissenschaftler und Studenten, E-Learning-Angebot)

Umfang	groß
Wichtige Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> - gebündelte Zugänge zu allen für die Forschung und Lehre notwendigen Informationen - Hilfestellungen für spezielle wissenschaftliche Recherchen je nach Standort und Fach
Außerdem interessant	<ul style="list-style-type: none"> - kooperativer Ansatz der beteiligten Bibliotheken
Benutzung	obligatorisch – mindestens 1 Person pro Team

10. ULB Münster 2007

Diese Seite stellt das Schulungsangebot der ULB Münster vor und bietet somit einen Einblick in die realen Tätigkeiten einer Teaching Library. Bemerkenswert ist nicht nur das gut strukturierte, an verschiedene konkrete Zielgruppen ausgerichtete Angebot an sich, sondern auch die einfache, besonders benutzerfreundliche Form der Präsentation von Schulungen im Web. Interessant ist auch die Veranschaulichung einzelner Stufen der Vermittlung von Informationskompetenz durch eine Pyramide.

Diese Ressource könnte den Studierenden nicht nur Ideen für ihre Konzepte, sondern womöglich auch Anregungen für die Präsentationen liefern.

Die Quelle wird im WebQuest folgendermaßen vorgestellt:

Schulungen und Führungen der ULB Münster

Umfang	klein
Wichtige Inhalte	- Schulungsangebot als Stufensystem - Spezielle Angebote für unterschiedliche Zielgruppen (s. Schulungen speziell für...)
Außerdem interessant	- anschauliche Form der Präsentation von Schulungen im Web
Benutzung	obligatorisch – mindestens 1 Person pro Team

11. Safari 2001

Das englische E-Learning-Angebot zur Vermittlung von Informationskompetenz der Open University Library stellt ein ebenfalls interessantes und sehr ansprechend mit Hilfe einer Metapher (Safari als Suche nach Informationen) aufgemachtes Beispiel von möglichen Aktivitäten einer „Lehrenden Bibliothek“ dar. Dabei wird darauf geachtet, das Interesse der Benutzer an der Thematik zu wecken. Das Angebot kann sowohl im Rahmen des selbständigen Lernens als auch als Teil einer Veranstaltung benutzt werden.

Die Ressource sollte den Studierenden zeigen, dass sie bei der Entwicklung ihrer eigenen Konzepte durchaus etwas kreativer werden können.

Für die Darstellung der Quelle auf der Site wurden folgende Informationen ausgewählt:

Safari (E-Learning-Angebot zur Vermittlung von Informationskompetenz aus UK)

Umfang	mittelgroß
Wichtige Inhalte	- Übungen zur Verbesserung der Informationskompetenz
Benutzung	obligatorisch – mindestens 1 Person pro Team

12. University of Sheffield 2007

Als Information Commons (oder Learning Commons) werden im englischsprachigen Raum Integrationsmodelle für diverse Informationsdienstleistungen einer

Institution bezeichnet. Bei dem Modell der University of Sheffield handelt es sich um ein Lernzentrum, das zugl. als Bibliothek und als Rechenzentrum fungiert. Dank dieser Verbindung können optimale Lernbedingungen für die Nutzer geschaffen werden. Das Beispiel liefert eine interessante Anregung, wie das Teaching-Library-Angebot in ein übergeordnetes Konzept eingegliedert werden kann. Die wichtigsten Informationen zu dem Projekt sind unter den Punkten About the project und IC home / Quick Links / Powerpoint presentation for student visits and open days zu finden.

Ein wichtiger Bestandteil der Information Commons ist das Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences (CILASS), das sich u.a. für die Vermittlung von Information Literacy einsetzt. Mehr zu den Aktivitäten des Zentrums findet man z.B. unter What's in the IC? / CILASS / CILASS website / Projects.

Die konkreten Lernangebote der Bibliothek können leider ohne Anmeldung im internen System nicht eingesehen werden (s. IC home / Library / Using the Library / Subject Information / Information skills tutorials).

Die Benutzung der Quelle ist für die Bewältigung der WebQuest-Aufgabe optional.

Im WebQuest wird die Ressource wie folgt vorgestellt:

Information Commons an der University of Sheffield
(Integrationsmodell für diverse Informationsdienstleistungen)

Umfang	groß (mit Verfolgung von weiterführenden Links)
Wichtige Inhalte	<ul style="list-style-type: none">- Idee eines Lernzentrums, das zugleich als Bibliothek und als Rechenzentrum fungiert (s. About the project und IC home / Quick Links / Powerpoint presentation...)- Integration bibliothekarischer Angebote in ein übergeordnetes Konzept
Außerdem interessant	<ul style="list-style-type: none">- Vermittlung von Informationskompetenz im Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences (CILASS) (s.

Benutzung optional

4.4.5. Ablauf

Im Ablauf werden einzelne Schritte der Arbeit an der WebQuest-Aufgabe detailliert beschrieben und in einen zeitlichen Rahmen eingebettet. Somit erhalten die Teams eine Hilfestellung für die Organisation der Gruppenarbeit. Dadurch wird mehr Zeit für die Bearbeitung der Ressourcen und den Konzeptentwurf gewonnen.

Die Arbeit am WebQuest erstreckt sich insgesamt über vier Sitzungen, wobei in der letzten Sitzung nur eine kurze Rückmeldung der Lehrperson, die Bekanntgabe des Gewinner-Teams und das Ausfüllen des Evaluationsbogens durch die Studierenden stattfinden. Nach der ersten und zweiten Sitzung ist die selbständige Einzel- bzw. Gruppenarbeit der Studierenden außerhalb der Veranstaltung vorgesehen.

Der Ablauf lässt zwei Phasen erkennen. In der ersten Phase wird überwiegend in Einzelarbeit eine Wissensbasis zum Thema „Teaching Library“ aufgebaut. In der zweiten Phase wird in Gruppenarbeit das Konzept erarbeitet und präsentiert. Der Dozent steht den Studierenden in beiden Phasen des Prozesses beratend zur Seite.

Während der Bearbeitung der Ressourcen sollen zusätzlich Antworten auf einige Fragen zum Thema „Teaching Library“ gefunden werden. Die Fragen, die nicht von allen beantwortet werden konnten, werden später in der Teamsitzung besprochen. Somit wird der Grad der Reflexion sowohl bei der Einzelarbeit, als auch später bei der Gruppenarbeit erhöht, was zu effektiverem Lernen der Studierenden beitragen soll.

Alle Prozessschritte beinhalten Tipps für die Bewältigung der Aufgabe. So wird bei der Beschreibung der zweiten Sitzung z.B. darauf hingewiesen, dass bei den Präsentationen Techniken wie PowerPoint, Flipchart, Mind-Maps usw. benutzt

werden können. Diese Komponente kann nach Bedarf noch weiter ausgebaut werden, um die Förderung der Methodenkompetenz zu verstärken.

Aus der Perspektive des Dozenten ist vor allem die dritte Sitzung mit den Präsentationen, der Fragenbeantwortung und der Bewertung der Arbeitsergebnisse organisatorisch anspruchsvoll. Entscheidend ist, bei den Konzept-Vorstellungen auf ein strenges zeitliches Limit zu achten (maximal 15 Minuten). Hinzu kommt die Zeit, die nach jeder Präsentation für das Beantworten von eventuellen Fragen aufgewendet wird. Bei sehr vielen Fragen ist auch hier eine zeitliche Limitierung evtl. notwendig.

Insgesamt kann also bei optimaler Moderation und fehlenden technischen Störungen mit 20 bis 25 Minuten pro Präsentation gerechnet werden. Eine einfache Doppelstunde (90 Minuten) könnte sich für diese Sitzung als zu knapp erweisen. Je nach Anzahl der Teams sollte daher evtl. die Dauer der dritten Sitzung verlängert werden. Bei einer doppelten Doppelstunde dürften keine zeitlichen Probleme entstehen.

In dem unten aufgeführten Text für den Ablauf wird die Bewertung der Arbeitsergebnisse durch eine Jury vorgesehen. Optimal besteht sie aus der regulären Lehrperson und weiteren zusätzlich eingeladenen Experten. Alternative Möglichkeiten werden in Kapitel 4.4.6 vorgestellt.

Folgender Text wurde für die Ablaufbeschreibung im WebQuest formuliert:

1. Sitzung

Bilden Sie Teams mit 4 bis 6 Personen.

Informieren Sie sich über Ihren Auftrag. Dazu lesen Sie bitte die Einführung, das Bibliotheksprofil, die Aufgabe mit der E-Mail und dem Flyer und den Ablauf.

Sehen Sie sich die Ressourcen an. Teilen Sie diese gerecht untereinander als Hauslektüre auf (Angaben zum Umfang der Ressourcen helfen Ihnen dabei). Vergessen Sie nicht, dass einige Ressourcen für alle obligatorisch sind!

Hausaufgabe nach der 1. Sitzung

Lesen Sie Ihre Quellen bis zur nächsten Sitzung. Bilden Sie Ihre Meinung zu den folgenden Fragen:

- Was versteht man unter Teaching Library?
- Welche Bedeutung hat dieses Thema heute? Warum?
- Welche Ziele können mit Hilfe von Teaching Library erreicht werden?
- Gibt es problematische Fragen auf diesem Gebiet?
- Welches Lernverständnis steht hinter dem Konzept der „Lehrenden Bibliothek“?
- Was versteht man unter Informations- und Medienkompetenz?
- Was haben diese Kompetenzen mit der Bibliothekswelt zu tun?
- Warum benötigt man Standards für Informations- und Medienkompetenz? Welche Ziele hat die Standardisierung auf diesem Gebiet?
- Wie verbreitet ist Teaching Library in der Praxis?
- Welche möglichen Aktivitäten umfasst die Tätigkeit einer Teaching Library?

Machen Sie sich Notizen, wenn Sie auf etwas stoßen, was Ihnen bei der späteren Arbeit helfen könnte. Notieren Sie auch alle Beispiele aus der Praxis, die Ihnen besonders gefallen und die Sie vielleicht in Ihrem Konzept verwenden könnten.

2. Sitzung

Gehen Sie zuerst kurz die Fragen aus der Hausaufgabe durch und klären Sie in der Gruppe diejenigen, die nicht von allen Teammitgliedern beantwortet werden konnten.

Besprechen Sie, wie Ihr Team die Präsentationsfragen (s. Flyer) beantworten möchte. Halten Sie diese Ergebnisse fest.

Sammeln Sie im Team Ideen für das Teaching-Library-Konzept für Ihre Bibliothek. Versuchen Sie, ein Gesamtkonzept daraus zu machen. Konzentrieren Sie sich auf das Wesentliche im Konzept – das, was für Sie eine Teaching Library ausmacht, und das, womit sich Ihr Konzept von den anderen abheben kann. Halten Sie diese Ergebnisse fest.

Überlegen Sie, wie Sie Ihr Konzept besonders spannend und ansprechend präsentieren können. Vergessen Sie nicht, dass Sie nicht mehr als 10 bis 15 Minuten für Ihre Vorstellung haben. Denken Sie an die Möglichkeiten der Arbeit mit PowerPoint, Flipchart, Mind-Maps, Plakaten usw.

Hausaufgabe nach der 2. Sitzung

Beenden Sie die Arbeit, die Sie in der 2. Sitzung eventuell nicht geschafft haben.

Bereiten Sie Ihre Präsentation fertig vor. Vergessen Sie nicht, diese wenigstens einmal komplett zu proben.

Für die Veröffentlichung Ihrer Präsentation auf der Website erstellen Sie bitte eventuell ein neues Dokument (PowerPoint, PDF oder HTML) mit Ihren wichtigsten Aussagen und Ergebnissen. Falls Sie bereits ein PowerPoint-Dokument für Ihre Präsentation vorbereitet haben, kann dieses veröffentlicht werden.

3. Sitzung

In dieser Sitzung präsentieren Sie die Ergebnisse Ihrer Arbeit. Nach jeder Präsentation ist es möglich, Fragen an das jeweilige Team zu stellen.

Die Jury bewertet Sie nach den Kriterien aus dem Jury-Bogen. Die Ergebnisse werden von der Dozentin / dem Dozenten spätestens bis zur nächsten Sitzung ausgewertet.

4. Sitzung

Die Teams bekommen ein kurzes Feedback von der Dozentin / dem Dozenten und das Siegerteam wird bekannt gegeben. Alle Präsentationen werden auf der Website des WebQuests veröffentlicht (s. Präsentationen).

Füllen Sie bitte noch den Evaluationsbogen für das WebQuest aus.

4.4.6. Bewertung

Die Bewertung des WebQuests beinhaltet einerseits Kriterien, nach denen die studentischen Arbeitsergebnisse von der Jury evaluiert werden (s. Tab. 2), und andererseits einen Fragebogen für die abschließende Evaluation des WebQuests durch die Studierenden (s. Tab. 3).

Für den **Jury-Bogen** wurden insgesamt sieben Kriterien ausgearbeitet (s. Tab. 2), nach denen die Team-Präsentationen bewertet werden. Dabei orientierte sich die Autorin vor allem an den Ratschlägen von Dodge (vgl. Dodge 2001a) und den

Praxisbeispielen (vgl. z.B. Alexandria 2006 / Bewertung; Bescherer 2007 / Beispiele / Logarithmen / Bewertung / Bewertungskriterien).

Bei der Bewertung der Arbeitsergebnisse werden die Argumentation für Teaching Library, das Konzept insgesamt, interessante Ideen, der Grad der Anknüpfung an die Ausgangssituation, die Qualität der Präsentation und der Visualisierung sowie die Beantwortung von Fragen berücksichtigt (s. Tab. 2). Die Jury entscheidet, ob die oben genannten Aspekte von den Studierenden schwach, gut oder professionell umgesetzt wurden. Als Unterstützung wurde für jede der Möglichkeiten eine Beschreibung ausgearbeitet, nach der sich die Jury-Mitglieder bei der Bewertung richten können.

Bewertungs-kriterien	schwach	gut	professionell	Punkte
Argumente für Teaching Library (3 Fragen des Flyers)	Argumente fehlen oder sind oberflächlich und nicht sehr überzeugend. 0-2 Punkte	Argumente sind z.T. gut gewählt und überzeugend. 3-5 Punkte	Argumente sind sehr überzeugend und basieren auf tiefem Themenverständnis. 6-7 Punkte	
Teaching-Library-Konzept insgesamt	Konzept wirkt zusammengewürfelt und ist an vielen Stellen nicht durchdacht. 0-4 Punkte	Konzept ist gut durchdacht, viele Elemente sind überzeugend. 5-10 Punkte	Konzept ist sehr gut durchdacht, basiert auf tiefem Themenverständnis und stellt ein Gesamtkonzept dar. 11-15 Punkte	
Interessante Ideen	Konzept enthält so gut wie keine interessanten Ideen für Teaching Library. 0-1 Punkte	Konzept enthält einige interessante Ideen für Teaching Library. 2-3 Punkte	Konzept enthält viele interessante und sogar überraschende Ideen für Teaching Library. 4-5 Punkte	

Berücksichtigung der Ausgangssituation	Konzept ignoriert die Ausgangssituation der Bibliothek. 0-1 Punkte	Konzept berücksichtigt z.T. die Ausgangssituation der Bibliothek. 2-3 Punkte	Konzept knüpft an die Ausgangssituation an und ist wie maßgeschneidert für die Bibliothek entworfen. 4-5 Punkte	
Präsentation	Es ist schwierig, der Präsentation zu folgen. 0-2 Punkte	Es ist zum größten Teil leicht, der Präsentation zu folgen. An einigen Stellen verliert man jedoch den Faden. 3-5 Punkte	Es ist leicht der Präsentation zu folgen, sie ist interessant und lässt den roten Faden gut erkennen. 6-7 Punkte	
Visualisierung / Technik	Keine Visualisierung. Einsatz von Technik ist nicht sinnvoll oder sogar störend. 0-2 Punkte	Einsatz von Technik / sonstige Visualisierung ist zum größten Teil sinnvoll und gut umgesetzt. 3-5 Punkte	Einsatz von Technik / sonstige Visualisierung ist sinnvoll und exzellent vorbereitet und umgesetzt. 6-7 Punkte	
Fragen	Die gestellten Fragen konnten kaum beantwortet werden. 0-2 Punkte	Die meisten gestellten Fragen konnten zufriedenstellend beantwortet werden. 3-5 Punkte	Die gestellten Fragen konnten kompetent beantwortet werden. 6-7 Punkte	
Extras	Das Team verdient Extra-Punkte, weil _____ _____			
	0-3 Punkte			
Summe:				

Tab. 2: Jury-Bogen für die Bewertung der Arbeitsergebnisse

Als Ergebnis der Bewertung einzelner Aspekte erhält jedes Team je nach Qualität ihrer Arbeit eine bestimmte Punktzahl von der Jury. Dabei lässt der Bewertungsbogen einen gewissen Spielraum zu und ermöglicht somit eine präzisere Bewertung. So kann beispielsweise ein Team mit einem professionellen Konzept

zwischen 11 und 15 Punkte bekommen. Der Vergleich der Gruppen untereinander wird dadurch zusätzlich erleichtert.

Bei der Vergabe von Punkten nach dem Jury-Bogen wird automatisch die Gewichtung der einzelnen Aspekte berücksichtigt. So ist das Gesamtkonzept für die Präsentation am wichtigsten und kann mit maximal 15 Punkten bewertet werden. Interessante Ideen, die höchstwahrscheinlich auch in anderen Kategorien für zusätzliche Punkte sorgen, und die Berücksichtigung der Ausgangssituation, die eher eine untergeordnete Rolle spielt, können mit maximal 5 Punkten bewertet werden. Bei den restlichen Kriterien wurden 7 Punkte als Maximum angesetzt. Außerdem besteht die Möglichkeit, bis zu 3 zusätzliche Punkte für besondere Leistungen zu vergeben.

Die einzelnen Punktzahlen werden am Ende summiert, wobei maximal 56 Punkte möglich sind. Das Team mit der höchsten Punktzahl gewinnt. Bei der Jury, die aus mehreren Personen besteht, können die einzelnen Bewertungsergebnisse summiert oder auf einen Durchschnittswert gebracht werden.

Bei der Durchführung der Bewertung sind einige Varianten möglich. So ist neben der Jury-Bewertung die Evaluation durch die Studierenden selbst denkbar. Der Vorteil dieser Möglichkeit besteht darin, dass die Studierenden dabei mehr zum Zuhören und Reflektieren animiert werden. Der Nachteil besteht in dem erhöhten Zeitbedarf für das Ausfüllen der Fragebögen von allen Teilnehmern und dem erheblichen Arbeitsaufwand für die Auswertung der Ergebnisse durch die Lehrperson sowie in der Missbrauchgefahr, da die Studierenden schließlich als Konkurrenten auftreten. Bei dieser Variante ist die Ermittlung von durchschnittlichen Punktzahlen erforderlich, damit ungleiche Zuhörerzahlen bei den einzelnen Teams ausgeglichen werden können.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird die Bewertung der Arbeitsergebnisse durch eine Jury vorgeschlagen, die aus einem Dozenten und beispielsweise zwei weiteren extra eingeladenen Experten besteht. Dadurch wird die Bedeutung des Wett-

bewerbs unterstrichen, und die Ergebnisse gewinnen durch die unabhängigen Jury-Mitglieder zusätzlich an Gewicht. Wenn keine weiteren Experten eingeladen werden können, ist die Bewertung durch die Lehrperson denkbar.

Die Bewertungskriterien sollen den Studierenden in der Form, wie sie in Tab. 2 dargestellt werden, auch im Rahmen des WebQuests offen gelegt werden. So können die Studierenden von Anfang an die Qualität ihrer Arbeit daran messen, was zu besseren Ergebnissen führen sollte. Auch das Feedback des Dozenten gewinnt dadurch an Transparenz. Am Ende der Arbeit kann der Jury-Bogen als Grundlage für die Rückmeldung der Lehrperson an die Teams genutzt werden.

Für den Einsatz im Rahmen einer Veranstaltung kann die auf eine Seite angepasste Variante des Jury-Bogens genutzt werden (s. Anhang B).

Am Ende der Arbeit mit dem WebQuest ist die **Evaluation durch die Studierenden** vorgesehen. Das Ziel ist dabei, die tatsächliche Effektivität des Lernens mit dem WebQuest zu überprüfen. Außerdem kann das Feedback von den Studierenden helfen, das WebQuest für die spätere Nutzung im Unterricht weiterhin zu optimieren.

Für die Evaluation wurde ein Fragebogen ausgearbeitet, der die wichtigsten Aspekte der Arbeit mit dem WebQuest berücksichtigt (s. Tab. 3). Die ersten 10 Fragen betreffen die Motivation und das Interesse der Studierenden, die Klarheit der Ziele der Arbeit, die Verständlichkeit der Aufgabe, den Arbeitsaufwand, die Effektivität der Gruppenarbeit, die Unterstützung durch die Lehrperson, die Nützlichkeit der Ressourcen und die Nachvollziehbarkeit der Bewertungskriterien. Dabei werden die Studierenden aufgefordert, die Richtigkeit einer Aussage auf einer Skala von 1 (trifft völlig zu) bis 6 (trifft gar nicht zu) zu bewerten. Da alle Aussagen positiv formuliert sind, gilt hier eine niedrigere Zahl stets als bessere Bewertung. Bei einer negativen Bewertung werden die Studenten gebeten, diese zu erklären. Mit Hilfe dieser Kommentare kann die Lehrperson nach Bedarf entsprechende Verbesserungen am WebQuest vornehmen.

Bitte markieren Sie die jeweils zutreffende Zahl!	1 = trifft völlig zu 6 = trifft gar nicht zu
1. Die Arbeit am WebQuest hat Spaß gemacht.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
2. Ziele und Nutzen der Arbeit waren klar.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
3. Die Aufgabe des WebQuests war verständlich.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
4. Die Aufgabe hat mich weder über- noch unterfordert.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
5. Der zeitliche Rahmen für die Arbeit war ausreichend.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
6. Die Arbeit im Team hat gut geklappt.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
7. Wir haben genug Unterstützung von der Dozentin / dem Dozenten bekommen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
8. Die Ressourcen waren hilfreich für die Bewältigung der Aufgabe.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
9. Die Bewertungskriterien des Jury-Bogens waren gut nachvollziehbar.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
10. Das WebQuest hat mein Interesse am Thema verstärkt.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
Bitte kommentieren Sie hier kurz Ihre Bewertung der Aussagen, bei denen Sie die Zahlen 4, 5 oder 6 markiert haben! So weiß Ihre Lehrperson, was genau man noch verbessern sollte!	
<i>[Für die Antwort sind ca. 8 Leerzeilen eingeplant.]</i>	
Bitte äußern Sie sich zu den folgenden Punkten!	
11. Ich habe folgendes gelernt: <i>[Für die Antwort sind ca. 4 Leerzeilen eingeplant.]</i>	
12. Das hat mich gestört: <i>[Für die Antwort sind ca. 4 Leerzeilen eingeplant.]</i>	
13. Das hat mir gefallen: <i>[Für die Antwort sind ca. 4 Leerzeilen eingeplant.]</i>	
14. Das würde ich verändern: <i>[Für die Antwort sind ca. 4 Leerzeilen eingeplant.]</i>	
15. Das möchte ich noch anmerken: <i>[Für die Antwort sind ca. 4 Leerzeilen eingeplant.]</i>	

Tab. 3: Fragebogen für die Evaluation des WebQuests

Darüber hinaus enthält der Evaluationsbogen 5 Punkte, zu denen sich die Studierenden frei äußern können. Anhand der Antworten kann der Dozent feststellen, ob die Lernziele erreicht wurden, was den Studenten gefallen hat und wo evtl. noch Veränderungen des WebQuests oder der Durchführung der Arbeit mit dem WebQuest notwendig sind.

Der für den Einsatz im Unterricht angepasste Evaluationsbogen befindet sich in Form einer Worddatei im Anhang C. So können nachträglich auch die evtl. gewünschten Ergänzungen von der Lehrperson in die Datei eingetragen werden.

4.4.7. Präsentationen

Den Abschluss der Arbeit mit dem WebQuest „Teaching Library“ bildet die Vorstellung der von den Teams ausgearbeiteten Konzepte. Bei der Vorbereitung der Präsentationen orientieren sich die Studierenden an den im Flyer genannten Anforderungen (s. Kapitel 4.4.3). Die Vorstellung der Arbeitsergebnisse im Unterricht bietet eine Gelegenheit, die Methodenkompetenz der Studierenden praxisbezogen zu fördern.

Neben der mündlichen Präsentation wird die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse als Bestandteil der WebQuest-Site vorgesehen. Dadurch soll vor allem erreicht werden, dass die Teams verstärkt auf die Qualität ihrer Arbeit achten, die später allgemein zugänglich gemacht wird. Bei der Veröffentlichung sollten die Gewinner-Konzepte als solche gekennzeichnet werden, was einen zusätzlichen Anreiz für das Gewinnen des Wettbewerbs ausmachen kann.

Zu überlegen ist, ob das gesamte Ranking veröffentlicht werden sollte. Die Gefahr, dass Teams, deren Konzepte nicht so hoch bewertet wurden, durch die ständige Präsenz des Rankings für den Rest der Veranstaltung demotiviert werden, ist nach Meinung der Autorin zu groß. Daher wird an dieser Stelle vorgeschlagen, alle Konzepte ohne das Ranking zu veröffentlichen und dabei nur die Gewinner

besonders zu kennzeichnen. Im späteren Verlauf des Moduls kann an die Ergebnisse des WebQuests angeknüpft werden.

Darüber hinaus wäre es vorteilhaft, wenn die Präsentationen aus der vorherigen Arbeit mit dem WebQuest in einem Archiv dauerhaft zugänglich gemacht werden könnten. Dadurch würden die Teams die Möglichkeit bekommen, sich noch vor dem Anfang der Arbeit ein besseres Bild über die Anforderungen an die Arbeitsergebnisse zu machen, und wären womöglich auch motiviert, ihre Vorgänger in der Qualität der Ergebnisse zu übertreffen.

4.4.8. Über das WebQuest, Impressum und Sitemap

Die Unterseite „**Über das WebQuest**“ liefert einerseits grundsätzliche Informationen über WebQuests im Allgemeinen und andererseits nähere Angaben zu dem WebQuest „Teaching Library“. Dementsprechend besteht der Text aus zwei Teilen: „Über WebQuests allgemein“ und „Über dieses WebQuest“.

Im ersten Teil befindet sich eine kurze Definition von WebQuests, die ihre wichtigsten Merkmale hervorhebt. Darüber hinaus werden drei Internetressourcen und ein Buch mit weiterführenden Informationen empfohlen. Die Darstellung von bibliographischen Daten wurde bei den Internetquellen zugunsten der übersichtlicheren Präsentation im Web vereinfacht.

Im zweiten Teil werden die Ziele des WebQuests genannt und sein Bezug zu dem Modul verdeutlicht.

Folgender Text wurde für die Unterseite „Über das WebQuest“ formuliert:

Über WebQuests allgemein

Unter WebQuests versteht man ein Modell konstruktivistischen Lernens, mit dessen Hilfe das Internet sinnvoll in den Unterricht einbezogen werden kann. Kennzeichnend sind die Vorauswahl an Ressourcen, eine herausfordernde Aufgabe und die Einbettung der Arbeit in ein spielerisches Szenario.

Mehr Informationen über WebQuests finden Sie hier:

Dodge, Bernie: Some Thoughts About WebQuests –
http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

Gerber, Sonja: WebQuests.de : Deutsche WebQuest-Site von
Dipl.-Hdl. Sonja Gerber – <http://www.webquests.de/>

Moser, Heinz: Abenteuer Internet : Lernen mit WebQuests. Zürich
: Verl. Pestalozzianum, 2000. – 94 S. – ISBN 3-907526-75-9

San Diego State University, Educational Technology Department
(Hrsg.) ; Dodge, Bernie (Hrsg.): The WebQuest Page –
<http://webquest.sdsu.edu/>

Über dieses WebQuest

Dieses WebQuest wurde für den Einsatz im Modul „Teaching Library“ an der HAW Hamburg konzipiert. Das Hauptziel ist es, einen schnellen Einstieg in das Thema „Teaching Library“ zu ermöglichen.

Folgende Feinziele werden bei der Arbeit mit dem WebQuest angestrebt: Die Studierenden

- kennen den „State of the Art“ der Teaching Library, die wichtigsten damit verbundenen Begriffe und ihre Bedeutung im Bibliothekswesen,
- verstehen die möglichen Probleme im Zusammenhang mit dem Thema und kennen die Vorzüge von Teaching Library,
- kennen unterschiedliche Praxisbeispiele,
- können anhand von bereits erworbenem Wissen ein eigenes grobes Teaching-Library-Konzept für eine konkrete Bibliothek entwerfen,
- lernen ihre Arbeitsergebnisse kurz und interessant zu präsentieren und die Arbeit im WebQuest sachlich zu bewerten.

Darüber hinaus soll das WebQuest die integrative Förderung von Schlüsselqualifikationen an der Hochschule unterstützen. Dabei stehen vor allem Präsentations-, Sozial-, Lern-, Medien- und Informationskompetenz im Vordergrund.

Das **Impressum** enthält die Urheber- und Betreiberinformationen und ist mittlerweile fester Bestandteil jeder Website. Durch die Einbindung der Impressum-Seite kann die Seriosität des WebQuests zusätzlich betont werden.

Im Vorfeld wurde ein Text des Impressums mit einem Platzhalter für Verantwortliche erstellt, der im Falle einer Veröffentlichung im Internet durch die entsprechenden Namen ersetzt wird. Außerdem wird auf die Konzeption und Textentwicklung durch die Autorin im Rahmen dieser Diplomarbeit hingewiesen. Darüber hinaus enthält das Impressum den traditionellen Haftungsausschluss.

Folgender Text wurde für das Impressum gewählt:

Für die Inhalte dieser Website sind verantwortlich:

[Verantwortliche]

Das Konzept des WebQuests und die Texte wurden von **Julia Eberenz** im Rahmen ihrer Diplomarbeit „Einsatz von WebQuests in der Hochschullehre – Konzept eines WebQuests für den Einstieg in das Modul *Teaching Library*“ an der HAW Hamburg entwickelt.

Haftungsausschluss:

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Das Konzept des WebQuests sieht darüber hinaus eine **Sitemap** vor, die den Studierenden als zusätzliche Orientierungshilfe einen schnellen Überblick über alle Haupt- und Unterseiten der Site ermöglicht. Dabei wird eine Darstellung als hierarchisch gegliederte ungezählte Liste vorgeschlagen, in der die einzelnen Punkte je nach ihrer Bedeutung farblich hervorgehoben werden – die für alle Websites typischen Home, Über das WebQuest und Impressum werden rot dargestellt, die die Arbeit mit dem WebQuest direkt betreffenden Hauptseiten grün und die Unterseiten wie z.B. E-Mail blau:

Sitemap

- Home
 - o Bibliotheksprofil
- Aufgabe
 - o E-Mail
 - o Flyer
- Ressourcen

- Ablauf
- Bewertung
- Präsentationen
- Über das WebQuest
- Impressum

4.5. Abschließende Bemerkungen

Unter Berücksichtigung der Typologie kann das oben vorgestellte WebQuest „Teaching Library“ dem Typus „Longer Term WebQuest“ zugeordnet werden, da es sich über mehrere Wochen erstreckt und nicht nur die Aneignung, sondern auch die Transformation von Wissen durch die Studierenden erfordert (vgl. dazu Kapitel 2.5).

Wenn man die Aufgabe des WebQuests betrachtet, lassen sich Merkmale von unterschiedlichen Aufgabentypen erkennen. Die Studierenden analysieren das Thema „Teaching Library“ von unterschiedlichen Seiten („Analytical Tasks“), entwerfen einen Plan für ein Vorhaben („Design Tasks“), wobei sie sich im Rahmen der Gruppenarbeit auf ein einheitliches Konzept einigen („Consensus Building Tasks“), und versuchen im Wettbewerb die Jury von ihrem Entwurf zu überzeugen („Persuasion Tasks“). Somit kann das WebQuest „Teaching Library“ gleich mehreren entsprechenden WebQuest-Arten nach Dodge zugeordnet werden (s. Kapitel 2.5).

Wie bereits in Kapitel 4.4.3 erwähnt wurde, fördert die Aufgabe vor allem komplexere Lernleistungen bei den Studierenden. Damit erfüllt das WebQuest eine der wichtigsten Qualitätsanforderungen, die in Kapitel 2.6 beschrieben wurden. Darüber hinaus kennzeichnet es sich durch die Berücksichtigung der Motivationsaspekte des Lernens, verfolgt klar definierte Ziele und liefert den Studierenden eine strukturierte Prozessbeschreibung mit den notwendigen Hilfestellungen, eine Auswahl an relevanten Ressourcen sowie die Bewertungskriterien, die die Anforderungen an die Arbeitsergebnisse verdeutlichen. Somit genügt das WebQuest auch den anderen in Kapitel 2.6 beschriebenen Qualitätsanforderungen. Visueller

Eindruck und Aspekte der Usability können erst bei der Umsetzung des Konzepts als Website berücksichtigt werden.

Für den Einsatz in der Hochschullehre bestehen die Vorteile des WebQuests vor allem in der Unterstützung des aktiven, handlungsorientierten Lernens und der Kooperation der Studierenden, dem hohen Praxisbezug und der integrativen Förderung von Schlüsselqualifikationen.

5. Prototyp des WebQuests „Teaching Library“

5.1. Allgemeine Bemerkungen

Zur Verdeutlichung der Idee der Autorin wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit als Zusatzleistung ein Prototyp des WebQuests „Teaching Library“ erstellt (s. Anhang A). Sein Hauptziel ist es, die Struktur und die Funktionsweise des konzipierten WebQuests zu veranschaulichen. Zugl. bietet der Prototyp jedoch auch die Gelegenheit, das WebQuest unmittelbar im Unterricht auszuprobieren, denn er kann bereits in der hier vorgestellten Form zu Testzwecken eingesetzt werden.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Site, die im Folgenden kurz beschrieben wird, als Beispiel für die Umsetzung des WebQuest-Konzepts zu verstehen ist. Aus diesem Grund spielt z.B. das Design eine eher untergeordnete Rolle. Der Prototyp verzichtet darüber hinaus auf zusätzliche Funktionalitäten, wie z.B. die Druckversion, die Navigation innerhalb einer Seite usw., da deren Einbau den engen Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Alle Anregungen zu der Weiterentwicklung des Prototyps werden in Kapitel 5.5 zusammengefasst.

Bei der Erstellung des Prototyps orientierte sich die Autorin an den Evaluationskriterien von Dodge, die u.a. auch das Layout, die Navigation und einzelne technische Aspekte eines WebQuests betreffen (vgl. Dodge 2001b). Darüber hinaus wurden nach Möglichkeit die gängigen Anforderungen an die Usability einer Website berücksichtigt (vgl. Geffney 1998). Als Prototyp kann die Site jedoch nicht allen Anforderungen, vor allem im Bereich Accessibility, gerecht werden. Die nähere Beschäftigung mit dieser Problematik geht weit über die Ziele dieser Diplomarbeit hinaus und ist daher an dieser Stelle nicht möglich. Bei der endgültigen Umsetzung des Konzepts sollten die Usability-Kriterien dagegen verstärkt berücksichtigt werden.

5.2. Layout

Für den Prototyp wurde bewusst ein schlichtes puristisches Layout gewählt, das die Sachlichkeit des WebQuests zusätzlich betont und seine inhaltlichen Elemente in den Vordergrund stellt (s. Abb. 3).

Das **Gestaltungsraster** entspricht der klassischen benutzerfreundlichen Aufteilung des Bildschirms in drei Bereiche: Titelbereich (oben), Navigationsleiste (links) und Inhalte (in der Mitte). Der Titelbereich enthält neben dem Titel der Website eine zusätzliche Menüleiste (rechts oben) für die Navigation der allgemeineren, die Aufgabe des WebQuests nicht direkt betreffenden Seiten. Die einzelnen Bereiche sind durch farbliche Hervorhebung klar voneinander abgetrennt.

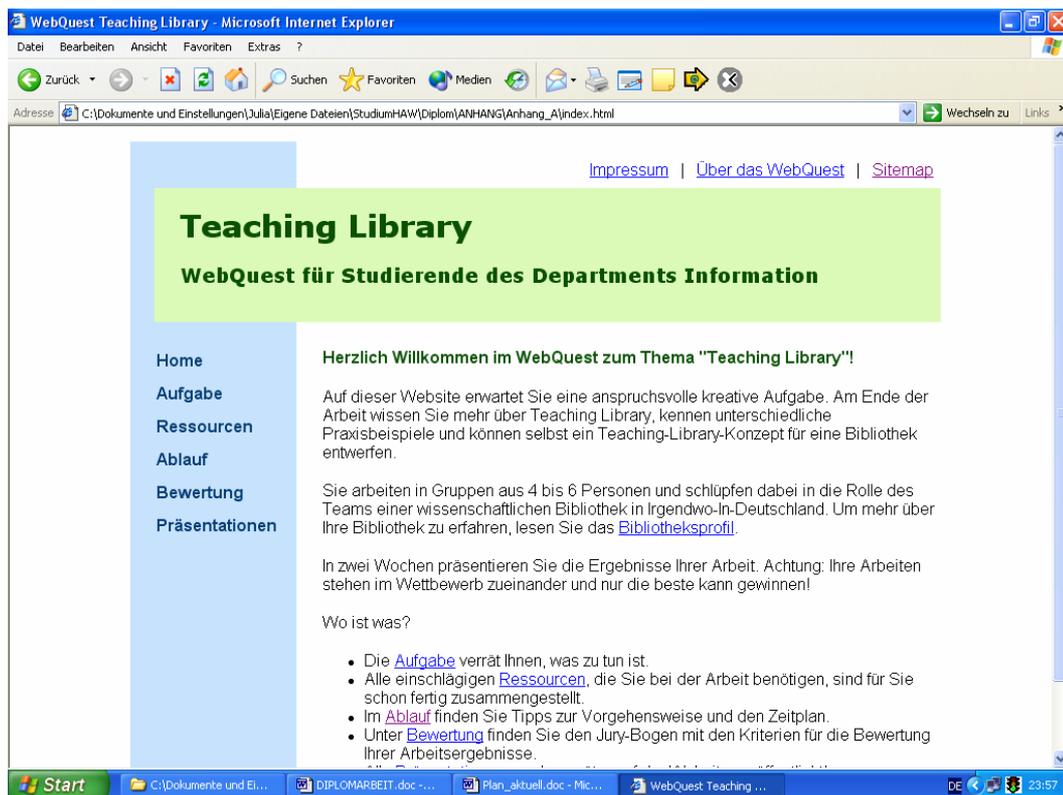


Abb. 3: Einstiegsseite des Prototyps

Die **Farbgebung** des Prototyps kennzeichnet sich durch die Kombination von blauen und grünen Elementen. So werden grüne Farbtöne im Titelbereich der Site und bei den Überschriften der einzelnen Seiten eingesetzt. Darüber hinaus wird

eine hellgrüne Hervorhebung von Links als Rollover-Effekt verwendet (s. Abb. 4). Die Menüleiste auf der linken Seite und die Tabellenrahmen werden dagegen in Blau gehalten (s. Abb. 4). Durch diese Verbindung von warmen und kalten Farben werden die Seriosität und die Sachlichkeit des WebQuests betont, ohne dass es jedoch sehr distanziert und kühl wirkt. Helle Farben als Hintergrund im Titel- und Navigationsbereich unterstützen die freundliche Atmosphäre. Die Hintergrundfarbe der Site ist Weiß und sorgt zusätzlich für mehr Klarheit.

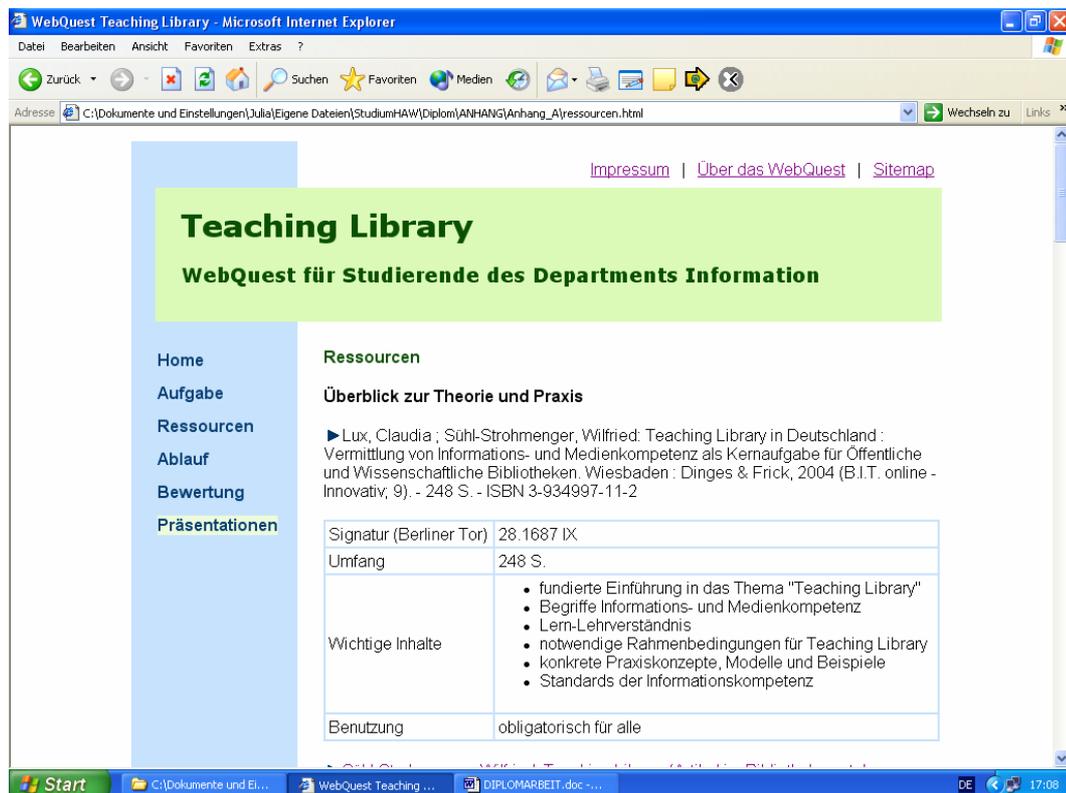


Abb. 4: Unterseite „Ressourcen“ des Prototyps

Die entsprechenden Werte für einzelne im Prototyp verwendete Farben können Tab. 4 entnommen werden.

Element	Farbe	RGB-Wert
Hintergrund	Weiß	#FFFFFF
Titel der Website, Überschriften der einzelnen Seiten	Dunkelgrün	#095003

Hintergrund im Titelbereich	Hellgrün I	#DBFAB7
Rollover-Effekt bei Links	Hellgrün II	#EDFBDC
Menüpunkte der Navigationsleiste links	Dunkelblau	#063E74
Navigationsleiste links, Tabellenrahmen	Hellblau	#C7E2FC
Hervorhebung von allgemeinen Seiten in der Sitemap, Punktzahlen im Jury-Bogen	Rot	#BE070C
Hervorhebung von inhaltlichen Hauptseiten in der Sitemap	Blau	#1007B9
Hervorhebung von zusätzlichen Materialien in der Sitemap	Grün	#0C7203

Tab. 4: Benutzte Farben

Bei den Texten und Links im Textbereich sowie in der oberen Navigationsleiste wurden die Standardfarben beibehalten. Das vertraute Layout der Links erleichtert zusätzlich die Navigation und trägt somit zur Benutzerfreundlichkeit des Prototyps bei.

In Bezug auf **Typografie** wurde für den Titel des Prototyps die klassische serifenlose Internet-Schriftart „Verdana“ und für alle restlichen Texte die ebenfalls gängige serifenlose Schriftart „Arial“ ausgesucht. Die Schriftgröße der Texte im Prototyp wurde nicht speziell bestimmt und wird vom Browser standardmäßig dargestellt. Der Vorteil ist, dass der Nutzer die Schriftgröße nach Bedarf verändern kann. Bei dem Titel und dem Untertitel der Site, den Überschriften der einzelnen Seiten und den Menüpunkten der Navigation im linken Bereich wurde die Größe aus layoutbedingten Gründen auf jeweils 30, 19 oder 16 Pixel festgelegt (s.a. Datei webquest_style.css im Anhang A).

Auf den **Einsatz von Grafiken** wurde im Rahmen des Prototyps verzichtet. Somit wird die Vorrangigkeit der Inhalte des WebQuests zusätzlich unterstrichen. Lediglich auf der Seite „Ressourcen“ wird jede Quelle aus Übersichtlichkeitsgründen durch einen Pfeil gekennzeichnet (s. Abb. 4).

Der als PDF-Datei eingebundene Flyer des Wettbewerbs (s. Datei flyer.pdf im Anhang A) wurde in Photoshop erstellt. Sein Layout entspricht vorläufig dem des Prototyps, kann aber nach Bedarf verändert werden.

5.3. Navigation

Die Navigation des Prototyps ergibt sich aus der Inhaltsstruktur des WebQuests und wurde z.T. bereits in Kapitel 4.4.1 beschrieben. An dieser Stelle soll sie etwas detaillierter vorgestellt werden.

Die globale Navigation, die auf allen Hierarchieebenen der Site präsent ist, besteht aus zwei Teilen: der Navigationsleiste im linken Bereich und der Menüleiste in der oberen rechten Ecke des Bildschirms (s. Abb. 3). Die Navigationsleiste links enthält dabei die inhaltlichen Hauptseiten, die als klassische Bestandteile des WebQuests unmittelbar die Arbeit an dem Auftrag betreffen. Die obere Navigationsleiste führt dagegen zu den zusätzlichen Seiten, die allgemeine Informationen über die Website enthalten (Impressum, Über das WebQuest, Sitemap). Diese Aufteilung der globalen Navigation sowie ihre Platzierung stellt einen gängigen Standard im Internet dar, so dass keine Usability-Probleme in diesem Zusammenhang entstehen dürften.

Neben den Seiten, die als Menüpunkte der Hauptnavigation auftreten, enthält das WebQuest zwei weitere zusätzliche Unterseiten (Bibliotheksprofil und E-Mail) sowie ein PDF-Dokument (Flyer), auf die jeweils an den relevanten Stellen des Prototyps verwiesen wird. Darüber hinaus besteht an einigen Stellen die Möglichkeit, die im Hauptmenü vorhandenen Seiten zusätzlich aus dem Text heraus zu erreichen. Dadurch soll den Studierenden der Weg zu den im Kontext relevanten Informationen verkürzt werden. Eine Übersicht über alle Querverweise des Prototyps ist in Tab. 5 zu finden. Die in der Tab. hervorgehobenen Verweise sind vorerst in der Hauptnavigation des Prototyps nicht vorhanden, da sie u.U. die selbsterklärende Struktur der linken Navigationsleiste stören könnten. Die Benut-

zerfreundlichkeit dieser Lösung sollte bei der endgültigen Umsetzung des Konzepts zusätzlich überprüft werden.

Seite	Verweis auf...
Home	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliotheksprofil - Aufgabe - Ressourcen - Ablauf - Bewertung - Präsentationen
Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliotheksprofil (an zwei Stellen im Text) - E-Mail - Ressourcen - Flyer - Ablauf
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung - Bibliotheksprofil - Aufgabe - E-Mail - Flyer (an zwei Stellen im Text) - Ressourcen - Jury-Bogen (= Bewertung) - Präsentationen
E-Mail	<ul style="list-style-type: none"> - Flyer - Aufgabe

Tab. 5: Querverweise des Prototyps

Die Menüpunkte der linken Navigationsleiste wurden im Prototyp farblich hervorgehoben, bei der oberen Menüleiste und sonstigen Verlinkungen wurde dagegen das gewohnte Standard-Layout beibehalten (vgl. dazu Kapitel 5.2). Darüber hinaus werden alle Links im Prototyp durch einen unaufdringlichen Rollover-Effekt gekennzeichnet. Dies lockert das sehr statische Erscheinungsbild der Site auf und sorgt zusätzlich für die deutlichere Hervorhebung von Verlinkungen.

Als zusätzliche Orientierungshilfe werden auf der Einstiegsseite des WebQuests alle Menüpunkte der linken Navigationsleiste kurz erklärt (vgl. Kapitel 4.4.2). Darüber hinaus enthält das WebQuest eine Sitemap, von der aus alle Seiten direkt erreicht werden können (s.a. Kapitel 4.4.8).

Neben der internen Verlinkung enthält die Site darüber hinaus auch Verweise zu externen Ressourcen (s. Menüpunkte „Ressourcen“ und „Über das WebQuest“). Diese werden im Gegensatz zu den internen Links jeweils in einem neuen Browser-Fenster geöffnet. Dadurch wird die gleichzeitige Arbeit mit der WebQuest-Site und den weiteren Quellen ermöglicht, die für die Studierenden als vermutlich ziemlich erfahrene Internetnutzer kein Problem darstellen dürfte.

5.4. Anmerkungen zur technischen Umsetzung des Prototyps

Der Prototyp des WebQuests wurde in HTML unter Verwendung von CSS erstellt und umfasst folgende Dateien:

- ablauf.html
- aufgabe.html
- bewertung.html
- dreieck.gif
- email.html
- flyer.pdf
- impressum.html
- index.html
- praesentationen.html
- profil.html
- ressourcen.html
- sitemap.html
- ueber_wq.html
- webquest_style.css.

Alle Dateien befinden sich im Ordner Anhang_A_Prototyp auf der Anhang-CD.

Bei der technischen Umsetzung des Prototyps handelt es sich um eine weit verbreitete div-basierte Lösung ohne Frames. Die Breite der Site ist aus layoutbedingten Gründen (die Überlappung der einzelnen Farbelemente und dadurch auch die notwendige Fixierung ihrer Position) auf 800 Pixel festgelegt. Diese Größe dürfte bei den gängigen Auflösungen keine Darstellungsprobleme hervorrufen. Bei der endgültigen Umsetzung des Konzepts sollte jedoch in Erwägung gezogen werden, ob diese Lösung evtl. noch weiter optimiert werden könnte, so dass eine flexible Breitendarstellung ermöglicht wird.

Die für alle Seiten des Prototyps gültigen Formatierungen (z.B. Farben, Schriftgrößen usw.) wurden in einer externen CSS-Datei zusammengefasst (s. Datei `webquest_style.css` im Anhang A).

Eine nähere Beschreibung der technischen Details ginge weit über die Ziele dieser Diplomarbeit hinaus. Der Prototyp, der als Zusatzleistung zu der eigentlichen Aufgabe der Diplomarbeit erstellt wurde, soll vor allem der Veranschaulichung des Konzepts dienen und erhebt daher nicht den Anspruch auf endgültige und optimale technische Lösungen. Aus diesen Gründen wird auf die ausführliche Beleuchtung der technischen Umsetzung des Prototyps an dieser Stelle verzichtet.

5.5. Anregungen für die Weiterentwicklung des Prototyps

Bei der endgültigen Umsetzung des Konzepts wäre es sinnvoll, nicht nur die technischen Lösungen des Prototyps weiterhin zu optimieren, sondern auch die noch fehlenden Funktionalitäten zu ergänzen. Zu den wichtigsten Erweiterungen gehören dabei vor allem die Bereitstellung der Druckversion auf allen einschlägigen Seiten sowie die Ergänzung der Navigation durch seiteninterne Verlinkung („Zum Seitenanfang“ u.Ä.). Für die Benutzerfreundlichkeit des WebQuests sind diese Veränderungen von essentieller Bedeutung.

Generell sollten alle technischen Lösungen aber auch das Layout des Prototyps in Bezug auf die Usability zusätzlich überprüft und gegebenenfalls überarbeitet

werden, da diese Aspekte im Rahmen der Arbeit nur bedingt berücksichtigt werden konnten (s.a. Kapitel 5.1). Vor allem die Barrierefreiheit des Prototyps bedarf dabei einer gründlichen Revision.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte der Prototyp vorerst nur am PC mit Internet Explorer und Mozilla Firefox getestet werden. Bei der endgültigen Umsetzung des WebQuests sollten alle gängigen Browser berücksichtigt sowie das Funktionieren der Website am Mac überprüft werden.

Aus der Perspektive der Suchmaschinenoptimierung ist außerdem die Ergänzung von Metadaten in den HTML-Dateien notwendig.

Neben diesen zwingend erforderlichen Maßnahmen sollen an dieser Stelle außerdem noch zwei optionale Vorschläge gemacht werden, die als langfristige Perspektive in Erwägung gezogen werden können. Dies ist zum einen ein Upload-Tool zum selbständigen Hochladen von Präsentationen durch die Studierenden und zum zweiten die Möglichkeit, die Evaluation des WebQuests online durchzuführen. Der Vorteil wäre hier eine Verringerung des Arbeitsaufwands des Dozenten bei der Durchführung des WebQuests.

Darüber hinaus kann das WebQuest zusätzlich auch inhaltlich erweitert werden. So ist z.B. denkbar, den Studierenden neben dem im Konzept enthaltenen Bibliotheksprofil noch weitere alternative Profile zur Verfügung zu stellen, so dass sie unterschiedliche Möglichkeiten zur Auswahl haben. Dabei kann es sich beispielsweise um andere wissenschaftliche Bibliotheken mit abweichenden Schwerpunkten, Bestandsumfängen usw. handeln, aber auch um öffentliche Bibliotheken oder sogar andere Informationseinrichtungen (z.B. Firmen- oder historische Archive).

Ein weiterer Vorschlag bezieht sich auf die Förderung von Methodenkompetenz im Rahmen des WebQuests. Nach Bedarf könnte der Grad der Unterstützung der Studierenden in dieser Hinsicht erweitert werden, wenn das WebQuest z.B. auf

zusätzliche Ressourcen mit praktischen Tipps zu den unterschiedlichen Präsentationstechniken u.Ä. verweisen würde.

6. Schlusswort

Die Betrachtung von theoretischen Grundlagen und Besonderheiten der WebQuest-Methode hat bestätigt, dass sie eine sinnvolle Einbindung des Internets in den Unterricht ermöglicht. Unter Berücksichtigung der Tendenzen in der modernen Hochschullehre wurde festgestellt, dass WebQuests vor allem durch die Vorteile der Studierendenzentrierung, des motivierenden und aktiven Lernens, der Problem- und Handlungsorientierung, des hohen Realitätsbezugs, der Selbständigkeit und der Kooperation der Studierenden sowie der integrativen Förderung von Schlüsselqualifikationen eine Bereicherung für den Hochschulunterricht darstellen würden. Dies wird auch durch die bereits existierenden Beispiele für die Anwendung von WebQuests an Hochschulen bestätigt.

Als konsequente Fortsetzung dieser Erkenntnisse wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit ein WebQuest für den Einsatz im Modul „Teaching Library“ des Bachelor-Studiengangs *Library and Information Science* an der HAW Hamburg konzipiert. Zu den Vorteilen des WebQuests gehören vor allem die Unterstützung des aktiven, handlungsorientierten und kooperativen Lernens, der hohe Praxisbezug und die integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen. Als Zusatzleistung wurde außerdem ein Prototyp des WebQuests erstellt, der das entworfene Konzept veranschaulicht und darüber hinaus bereits in dieser Form zu Testzwecken im Unterricht eingesetzt werden kann.

Die Autorin wäre sehr glücklich, wenn das konzipierte WebQuest auch tatsächlich in der Unterrichtspraxis angewandt werden würde und die Lehrenden und die Studierenden von dieser Anwendung profitieren würden.

Quellenverzeichnis

Abplanalp 1997

Abplanalp, Christoph S.: Möglichkeiten, Chancen und Grenzen des Lernens mit dem Internet im Vergleich zu traditionellen Aus- und Weiterbildungsformen sowie Auswirkungen auf die Rolle der Lehrkräfte : eine kritische Analyse. St. Gallen, Universität, Dipl.-Arb., 1997. – <<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/NETSCHULE/NETSCHULELITERATUR/Abplanalp97.html>> [Abruf 2007-07-13]

ACRL 2000

Association of College and Research Libraries (ACRL) (Hrsg.): Information Literacy Competency Standards for Higher Education. – Stand: 2000. – <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>> [Abruf 2007-07-14]

Albrecht 2003

Albrecht, Rainer: E-Learning in Hochschulen : Die Implementierung von E-Learning an Präsenzhochschulen aus hochschuldidaktischer Perspektive. Berlin : dissertation.de – Verlag im Internet, 2003. – Zugl.: Braunschweig, Universität, Diss., 2003. – 291 S. – ISBN 3-89825-686-3

Alexandria 2006

Gejic, Daniel ; Hilmer, Thomas: Die brennende Bibliothek des antiken Alexandria : Eine internet- und quellenkritische Analyse für Studierende der Alten Geschichte und der Didaktik der Geschichte. – Stand: Dezember 2006. – <<http://user.uni-frankfurt.de/~gejic/alexandria/>> [Abruf 2007-07-14]

Arnold 2005

Arnold, Patricia: Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht. In: Institut für Wissensmedien (IWM) (Hrsg.): e-teaching.org. – Stand: 2005-01-12. – 21 S. – <<http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf>> [Abruf 2007-07-12]

Bescherer 2007

Bescherer, Christine: Mathe-WebQuests. – Stand: 2007-03-04. – <<http://www.mathe-webquests.de/>> [Abruf 2007-07-14]

BIX 2007

Deutscher Bibliotheksverband (DBV) (Hrsg.) ; Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen (hbz) (Hrsg.): BIX : Der Bibliotheksindex. – Stand: 2007. – <<http://www.bix-bibliotheksindex.de/index.php>> [Abruf 2007-07-14]

Bloom u.a. 1974

Bloom, Benjamin S. (Hrsg.) ; Engelhart, Max D. ; Furst, Edward J. ; Hill, Walker H. ; Krathwohl, David R.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Aufl. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1974 (Beltz Studienbuch 35). – 251 S. – ISBN 3-407-18296-1

Brinker und Jarre 2005

Brinker, Tobina ; Jarre, Jan: Aktivierende Lehrmethoden in der Hochschullehre : Überblick und Fallbeispiele. In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre : Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln : Merkur, 2005 (das Kompendium). – ISBN 3-8120-0641-3, S. 227-255. Kapitel 3.3

Dodge 1997

Dodge, Bernie: Some Thoughts About WebQuests. – Stand: 1997-05-05. – <http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html> [Abruf 2007-07-12]

Dodge 2001a

Dodge, Bernie: Creating A Rubric for a Given Task. – Stand: 2001. – <<http://webquest.sdsu.edu/rubrics/rubrics.html>> [Abruf 2007-07-12]

Dodge 2001b

Dodge, Bernie: A Rubric for Evaluating WebQuests. – Stand: 2001-06-19. – <<http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>> [Abruf 2007-07-12]

Dodge 2002

Dodge, Bernie: WebQuest Taskonomy : A Taxonomy of Tasks. – Stand: 2002-05-17. – <<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>> [Abruf 2007-07-12]

Flender 2005

Flender, Jürgen: Didaktik der Hochschullehre. In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre : Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln : Merkur, 2005 (das Kompendium). – ISBN 3-8120-0641-3, S. 170-205. Kapitel 3.1

Friebertshäuser 2004

Friebertshäuser, Barbara: Hochschulforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) ; Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden : Verl. für Sozialwissenschaften, 2004 (UTB 2556). – ISBN 3-8100-407-2, S. 244-249

Gaffney 1998

Gaffney, Gerry ; Information & Design (Hrsg.): Usability evaluation checklist for web sites. – Stand: 1998. – 2 S. –
<<http://www.infodesign.com.au/ftp/WebCheck.pdf>> [Abruf 2007-07-22]

Gejic 2006

Gejic, Daniel: Vortrag anlässlich der AGE-Jahrestagung in der HU-Berlin 30.11 – 1.12.2006. – Stand: 2006-12-01. – <<http://user.uni-frankfurt.de/~gejic/vortrag/Vortragstext.pdf>> [Abruf 2007-07-13]

Gerber 2004

Gerber, Sonja: Einführung in die WebQuest-Methode : Überblick für Eilige. – Stand: 2004-12-23. – <<http://www.webquests.de/eilige.html>> [Abruf 2007-07-12]

Gerber 2007a

Gerber, Sonja: WebQuests.de : Deutsche WebQuest-Site von Dipl.-Hdl. Sonja Gerber. – Stand: 2007-04-03. – <<http://www.webquests.de/>> [Abruf 2007-07-12]

Gerber 2007b

Gerber, Sonja: WebQuests : E-Learning nicht nur für Anfänger. In: Institut für Wissensmedien (IWM) (Hrsg.): e-teaching.org. – Stand: 2007-02-06. – 14 S. – <<http://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/lernspiele/webquest/WebQuest.pdf>> [Abruf 2007-07-12]

GlobalAG 2007

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Fakultät Design, Medien und Information, Department Information (Hrsg.) ; Schulz, Ursula (Projektleiter) ; Gehrhardt, Timon (Projektleiter): GlobalAG : WebQuest Informationskompetenz. – <<http://www.bui.haw-hamburg.de/pers/ursula.schulz/webquest/home.html>> [Abruf 2007-07-14]

Grotenhoff und Stylianakis 2001

Grotenhoff, Maria ; Stylianakis, Anna: Website-Konzeption : von der Idee zum Storyboard. 1. Aufl. Bonn : Galileo Design, 2001. – 303 S.
– ISBN 3-89842-152-X

HAW Hamburg 2006

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Fachbereich Bibliothek und Information / Studiendepartment Information in der Fakultät Design – Medien – Information (Hrsg.): Jahresbericht 2005 : ein Fachbereich im Wandel. Hamburg : Hochschule für Angewandte Wissenschaften, ca. 2006. – 67 S. –
<<http://allekto.bui.haw-hamburg.de/ueberuns/Jahresbericht2005.pdf>> [Abruf 2007-07-14]

HAW Hamburg 2007

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (Hrsg.): Prüfungs- und Studienordnung des Studiengangs Bachelor of Arts in Bibliotheks- und Informationsmanagement (Library and Information Science) an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (University of Applied Science). Hamburg : Hochschule für Angewandte Wissenschaften, 2007. – Stand: 2007-01-11. – 17 S. –
<<http://allekto.bui.haw-hamburg.de/studieren/POBIM.pdf>> [Abruf 2007-07-14]

Heiner u.a. 2005

Heiner, Matthias ; Schneckenberg, Dirk ; Wildt, Johannes: Online-Pädagogik – eine europäische Perspektive : Educational Beliefs, didaktische Funktionen und praxisnahe Umsetzung von Online-Lehrveranstaltungen. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.) ; Voss, Hans-Peter (Hrsg.) ; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre : Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin : Raabe (Raabe : nachschlagen – finden). – Losebl.-Ausg., Lfg. 16. Stand: Februar 2005.
Kapitel D 3.9

Hilmer 2007

Hilmer, Thomas: WebQuest zur Bibliothek von Alexandria. In: Geschichte lernen : Wissen und Gesellschaft 115 (2007), S. 29-33

Homann 2002

Homann, Benno: Standards der Informationskompetenz : Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. In: Bibliotheksdienst 36 (2002), H. 5, S. 625-637. –
<http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_05_07.pdf> [Abruf 2007-07-14]

IL 2007

Eduserv (Hrsg.) ; CILIP CSG Information Literacy Group (Hrsg.): IL Information Literacy. – Stand: February 2007. – <<http://www.informationliteracy.org.uk/>> [Abruf 2007-07-14]

Informationskompetenz 2007

Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) (Hrsg.) ; Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz des Bibliotheksverbands Bayern (AGIK BAY) (Hrsg.) [u.a.]: WWW.INFORMATIONSKOMPETENZ.DE : Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken. – Stand: 2007. – <<http://www.informationskompetenz.de/>> [Abruf 2007-07-07]

Jacobsen 2005

Jacobsen, Jens: Website-Konzeption : erfolgreich Web- und Multimedia-Anwendungen entwickeln. 3. Aufl. München : Addison-Wesley, 2005 (dpi 2249). – 425 S. – ISBN 3-8273-2249-9

Jarre 2005

Jarre, Jan: Die Evaluation der Mietrechtsberatung der Verbraucher-Zentrale Nordrhein-Westfalen. In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre : Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln : Merkur, 2005 (das Kompendium). – ISBN 3-8120-0641-3, S. 258-276. Kapitel 4.1

Jaschinski 2005

Jaschinski, Christian: Grundlagen der Methodik. In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre : Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln : Merkur, 2005 (das Kompendium). – ISBN 3-8120-0641-3, S. 206-226. Kapitel 3.2

Kegler 2002

Kegler, Norman: Lernen mit WebQuests : Kommt das Medium nicht zur Methode, muss die Methode zum Medium kommen. In: Kursiv : Journal für politische Bildung 4 (2002), S. 42-45

Klatt 2003

Klatt, Rüdiger: Zur Notwendigkeit der Förderung von Informationskompetenz im Studium : Kernbefunde der „SteFI-Studie“ und Maßnahmenvorschläge. In: Arbeitsgemeinschaft der Spezialbibliotheken e.V. (ASpB) / Sektion 5 im Deutschen Bibliotheksverband (DBV) (Hrsg.): Bibliotheken und

Informationseinrichtungen – Aufgaben, Strukturen, Ziele (29. Arbeits- und Fortbildungstagung der ASpB / Sektion 5 im DBV, 8.-11. April 2003 in Stuttgart). Jülich : Geschäftsstelle der ASpB, 2003. – Zugl. DBV-Jahrestagung. – ISSN 0949-1406, S. 153-172

Knauf 2003

Knauf, Helen: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule : Einführung in das Thema. In: Knauf, Helen (Hrsg.) ; Knauf, Marcus (Hrsg.) ; Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch : Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld : WBV, 2003 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 111). – ISBN 3-7639- 3108-2, S. 11-29

Köck und Ott 2002

Köck, Peter ; Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 7. Aufl. Donauwörth : Auer, 2002. – ISBN 3-403-02455-5

Lang 2000

Lang, Rudolf W.: Schlüsselqualifikationen : Handlungs- und Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz. 1. Aufl. München : Deutscher Taschenbuch Verl., 2000 (Beck-Wirtschaftsberater 50842). – 579 S. – ISBN 3-423-50842-6

Lermen und Wieckenberg 2003

Lermen, Markus ; Wieckenberg, Uwe: WebQuests in der Erwachsenenbildung : zu Methode und didaktischem Mehrwert gezielten Internet-Einsatzes. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. – Stand: Juli 2003. – <http://www.die-bonn.de/zeitschrift/32003/lermen03_01.htm> [Abruf 2007-07-12]

Library San Marcos 2007

Cal State San Marcos Library: Einstiegsseite. – Stand: 2007. – <<http://library.csusm.edu/>> [Abruf 2007-07-08]

Lorbeer u.a. 2000

Lorbeer, Bärbel ; Fleischmann, Patrick ; Tröster, Fritz: Integrierte Förderung von Schlüsselqualifikationen : Methoden und Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Projekt. Alsbach : Leuchtturm-Verl., 2000 (report 39). – 200 S. – ISBN 3-88064-298-2

LOTSE 2007

Universitäts- und Landesbibliothek Münster: LOTSE. –<<http://lotse.uni-muenster.de/>> [Abruf 2007-07-08]

Lux und Sühl-Strohmenger 2004

Lux, Claudia ; Sühl-Strohmenger, Wilfried: Teaching Library in Deutschland : Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden : Dinges & Frick, 2004 (B.I.T. online - Innovativ; 9). – 248 S. – ISBN 3-934997-11-2

Mai und Meeh 2002

Mai, Martin; Meeh, Holger: WebQuests. In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): www.sowi-online.de. – Stand: 2002. – <<http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/webquests-meeh.htm>> [Abruf 2007-07-14]

March 1998

March, Tom: Why WebQuests? : an introduction. – Stand: 1998-04-20. – <http://tommarch.com/writings/intro_wq.php> [Abruf 2007-07-13]

March 2003

March, Tom: What WebQuests Are (Really). – Stand: ca. 2003. – <http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp> [Abruf 2007-07-12]

Moser 2000a

Moser, Heinz: Abenteuer Internet : Lernen mit WebQuests. Zürich : Verl. Pestalozzianum, 2000. – 94 S. – ISBN 3-907526-75-9

Moser 2000b

Moser, Heinz: WebQuests – ein Schweizer Wettbewerb für Schulen. In: Schulbibliothek aktuell 4 (2000), S. 430-434

Oxford Dictionary 2005

Hornby, A. S.: Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Chief ed. Sally Wehmeier. 7th ed. Oxford : Oxford University Press, 2005. – ISBN 3-06-800203-6

Reid u.a. 2001

Reid, Christie ; Labonne, Renee ; Gibson, Susan: Engaging Students in Problem Solving using a WebQuest. In: Canadian Social Studies (The History and Social Science Teacher) : Canada's national social studies journal 35 (2001), Nr. 2. – <http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_2/engaging_students_webquest.htm> [Abruf 2007-07-13]

Reinmann-Rothmeier und Mandl 1996

Reinmann-Rothmeier, Gabi ; Mandl, Heinz: Lernen auf der Basis des Konstruktivismus : Wie Lerner aktiver und anwendungsorientierter wird. In: Computer und Unterricht 23 (1996), S. 41-44

Renkl u.a. 1996

Renkl, Alexander; Gruber, Hans; Mandl, Heinz: Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. In: Lompscher, Joachim (Hrsg.); Mandl, Heinz (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium : Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. 1. Aufl. Bern [u.a.] : Huber, 1996. – ISBN 3-456-82725-3, S. 131-147

Safari 2001

Open University Library: Safari : Skills in Accessing, Finding, and Reviewing Information. – Stand: ca. 2001. – <<http://ltssolweb1.open.ac.uk/safari/>> [Abruf 2007-07-08]

Schaeper und Briedis 2004

Schaeper, Hildegard ; Briedis, Kolja: Kompetenzen von Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform / HIS (Hrsg.). Hannover : Hochschul-Informationssystem, 2004 (Kurzinformation A 6 / 2004). – [Forschungsbericht]. – <http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200406.pdf> [Abruf 2006-10-09]. – ISSN 1611-1966

Searching for China 2005

March, Tom: Searching for China : WebQuest. – Stand: July 2005. – <<http://www.kn.pacbell.com/wired/China/ChinaQuest.html>> [Abruf 2007-07-12]

Staiger 2001

Staiger, Stefan: Eine neue didaktische Methode zum Interneteinsatz : Unterrichtsprojekte am Technischen Gymnasium und der Berufsschule. In: Computer und Unterricht 44 (2001), S. 52-56

Starr 2007

Starr, Linda : Meet Bernie Dodge - the Frank Lloyd Wright of Learning Environments! In: Education World (Hrsg.): Education World : the Educator's Best Friend. – Stand: 2007-04-06. – <http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml> [Abruf 2007-07-12]

Stelzer-Rothe 2005a

Stelzer-Rothe, Thomas: Grundsätzliche Gedanken zum Stellenwert der Hochschullehre oder: Was ist eigentlich ein Professor/eine Professorin? In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre : Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln : Merkur, 2005 (das Kompendium). – ISBN 3-8120-0641-3, S. 21-29. Kapitel 1

Stelzer-Rothe 2005b

Stelzer-Rothe, Thomas: Befunde der Lernforschung als Grundlage des Hochschullehrens und –lernens. In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre : Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln : Merkur, 2005 (das Kompendium). – ISBN 3-8120-0641-3, S. 32-58. Kapitel 2.1

Stelzer-Rothe und Thierau-Brunner 2005

Stelzer-Rothe, Thomas ; Thierau-Brunner, Heike: Evaluation an Hochschulen. In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre : Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln : Merkur, 2005 (das Kompendium). – ISBN 3-8120-0641-3, S. 343-363. Kapitel 5.2

Sühl-Strohmenger 2006

Sühl-Strohmenger, Wilfried: Teaching Library. In: Deutscher Bibliotheksverband (Hrsg.): Das Bibliotheksportal : Kompetenznetzwerk für Bibliotheken. – Stand: 2006-11-02. – <<http://www.bibliotheksportal.de/hauptmenue/themen/bibliothek-und-bildung/teaching-library/>> [Abruf 2007-07-14]

UB Konstanz 2007

Bibliothek der Universität Konstanz: Informationskompetenz an der Bibliothek der Universität Konstanz. – Stand: 2007. – <<http://www.ub.uni-konstanz.de/bibliothek/projekte/informationskompetenz.html>> [Abruf 2007-07-08]

ULB Münster 2007

Universitäts- und Landesbibliothek Münster: Schulungen und Führungen. – Stand: 2007. – <<http://www.uni-muenster.de/ULB/infothek/schulungen>> [Abruf 2007-07-08]

University of Sheffield 2007

University of Sheffield (Hrsg.): Information Commons. – Stand: 2007. – <<http://www.shef.ac.uk/infocommons/>> [Abruf 2007-07-08]

Wagner 2005

Wagner, Wolf-Rüdiger: Amerika, du kannst es besser? : Anmerkungen zur Umsetzung des didaktischen Modells „WebQuest“. In: Computer und Unterricht, 57 (2005), S. 51-53

WebQuest Page 2007

San Diego State University, Educational Technology Department (Hrsg.) ; Dodge, Bernie (Hrsg.): The WebQuest Page. – <<http://webquest.sdsu.edu/>> [Abruf 2007-05-01]

Weinert 1982

Weinert, Franz E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft Jg. 10 (1982), Nr. 2, S. 99-110

Wildt 2004

Wildt, Johannes: Vom Lehren zum Lernen : Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.) ; Voss, Hans-Peter (Hrsg.) ; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre : Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin : Raabe (Raabe : nachschlagen – finden). – Losebl.-Ausg., Lfg. 13. Stand: April 2004. Kapitel A 3.1

Willems 2005

Willems, Christian: Grundlagen des Konfliktmanagements in der Hochschullehre. In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre : Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln : Merkur, 2005 (das Kompendium). – ISBN 3-8120-0641-3, S. 140-167. Kapitel 2.4

Winteler 2004

Winteler, Adi: Professionell lehren und lernen: ein Praxisbuch. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004. – 183 S. – ISBN 3-534-17258-2

Workshop WebQuests 2004

Educational Broadcasting Corporation (Hrsg.) ; Thirteen Ed Online (Hrsg.):
Conzept to Classroom : Workshop: WebQuests. – Stand: 2004. –
<<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/webquests/index.html>> [Abruf
2007-07-12]

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Hamburg, August 2007