

# Grammatik selbstständig und kontrastiv erarbeiten mit Hilfe von *WebQuests*?

---

Katri Annika Wessel

Institut für Finnougristik/Uralistik

Ludwig-Maximilians-Universität München

*Artikkelissani esittelen Dodgen ja Marchin ideoihin perustuvaa WebQuest-menetelmää, josta käytän suomeksi termiä verkkoseikkailu. Menetelmä tarjoaa rungon verkkosivustoihin perustuvien ja niitä käyttävien oppimisprosessien alustamiseen, käynnistämiseen, tukemiseen ja arviointiin. Kommentoin ensin opetuksessa käytettävien verkkomateriaalien ominaispiirteitä ja esitän sitten verkkoseikkailun taustaa sekä sen pääpiirteitä. Kuvailtuani verkkoseikkailun eri vaiheita pohdin kahden suomi vieraana kielinä-opetukseen liittyvän esimerkin pohjalta, soveltuuko WebQuest menetelmänä itsenäiseen kontrastiiviseen kielioppi aiheiden omaksumiseen. Kun hyödynnetään menetelmää kieliopin opetuksessa, tämä käyttö vaatii tiettyjä perusidean muunnoksia (kuten esimerkiksi tarkastuksen, onko tässä tapauksessa hyvin normatiivinen oppimistavoite, siis aiheen virheetön hallinta, saavutettu). Sen lisäksi menetelmän avulla omaksuttava aihe on valittava harkitusti, koska menetelmänä WebQuest ei tunnu kuitenkaan soveltuvan jokaisen kielioppi aiheen opetukseen ja itsenäiseen opiskeluun.*

**Schlüsselwörter:** WebQuest, E-Learning, selbstständiges Lernen, Grammatik, kontrastive Betrachtung

## 1 Einleitung

Im Folgenden wird das auf Dodge und March zurückgehende Konzept von *WebQuests* (Dodge 1995) als Anordnungsprinzip online verfügbarer Lernmaterialien unter der Fragestellung betrachtet, ob es sich für die selbstständige Erarbeitung von Grammatik in kontrastiver Perspektive eignet. Dazu werden schlaglichtartig Vor- und Nachteile virtueller Inhalte in Unterrichtskontexten aufgezeigt, Hintergründe und Charakteristika von *WebQuests* dargestellt und die Bandbreite ihres Einsatzes kurz skizziert. Dann werden ihre Struktur sowie die Voraussetzungen ihres Einsatzes im Fremdsprachenunterricht beschrieben und anhand zweier Beispiele umrissen, wie *WebQuests* zur kontrastiven Erarbeitung unterschiedlicher grammatischer Phänomene des Sprachenpaares Finnisch-Deutsch im Rahmen des Finnisch-als-Fremdsprache-Unterrichts aussehen könnten, um abschließend ihren Mehrwert zu diskutieren.

## 2 Online verfügbare Inhalte in Unterrichtskontexten

Das Internet ist inzwischen zum selbstverständlichen Teil des Alltags geworden, in dem es als Medium der Kommunikation, Informationsbeschaffung und Unterhaltung fungiert. Es gibt „kaum noch einen gesellschaftlichen Bereich, der von der rasanten Entwicklung [...] und der wachsenden Bedeutung des Internets nicht betroffen ist“ (Lermen & Wieckenberg 2003: 1): So findet sich das Medium auch im Unterricht, wo die von ihm präsentierten Informationen unbearbeitet oder als „in irgendeiner Weise für den Unterricht aufbereit[e]“ Lehrmaterialien (Rösler 2007: 77) und Hilfsmittel in Gestalt online verfügbarer Wörterbücher oder Nachschlagewerke präsent sind. „Allgemein kann man sagen, daß [sic!] das Internet im Unterricht genutzt wird, um (in didaktisch geplanter Weise) Informationen abzurufen, Informationen anzubieten, zu kommunizieren und zu kooperieren“ (Döring 1997: Abschnitt 1.1).

Neben der schnellen und vermeintlich problemlosen Verfügbarkeit einer wachsenden Menge (vgl. Lermen & Wieckenbarg 2003) von Texten sowie Audio- und Bilddateien gelten die potenzielle Aktualität der Informationen sowie ihre inhaltliche und sprachliche Authentizität als Vorteile im Internet abrufbarer Materialien (vgl. Henrichwark, 2007: 14, Netz 2007: 24, Steveker 2001, Wagner 2007a: 6, Wessin & Lenarz 2000: 5, 8). Zudem bieten online verfügbare Materialien ein bei gedruckten Lehrbüchern nicht gegebenes Ausmaß der Anknüpfung an die Lebensrealität (Wagner 2007a: 6) der Lernenden, die dieses Medium besonders in privaten Kontexten nutzen (vgl. Hallett 2006, zitiert bei Müller-Hartmann & Raith 2008: 5; Sander-Gaiser 2010: 28), und lösen somit die zentrale didaktische Forderung nach Anschluss „an persönliche Erfahrung und [...] Wertehorizont“ (Timm 1998: 8) der Lernenden ein.

Die Qualität der Inhalte des zur gleichberechtigten Partizipation am virtuellen Geschehen einladenden Internets variiert jedoch (vgl. König 2007: 16, Wessin & Lenarz 2000: 6) und das Netz überlässt Nutzerinnen und Nutzern die Sichtung, Auswahl und Prüfung der Materialien auf Richtigkeit (vgl. König 2007: 16). Außerdem beinhaltet der von Netz im Kontext von *WebQuests* als positiv betonte „Kontakt mit authentischem Material – ungefiltert und nicht didaktisiert“ (Netz 2007: 24) besonders für den

Fremdsprachenunterricht die Kehrseite eines ungesteuerten und zu hohen Grades an Authentizität, der in die Überforderung der Lernenden münden kann (vgl. Rösler 2007: 77). Daher ist für den Fremdsprachenunterricht – abhängig von der Verbreitung der Zielsprache und der Erfahrung der Lernenden im Umgang mit ihr – oft eine sprachliche Aufbereitung der Materialien oder Vorentlastung notwendig. Zudem ist auch eine Vorauswahl der zu bearbeitenden Inhalte durch die Lehrenden erforderlich (zur Diskussion digitaler Lehrmaterialien s. auch Wessel 2013). Eben diese Entlastung der Lernenden von der allgemeinen Informationsflut (Lermen & Wieckenberg 2003) und der „Phase des Suchens und Bereitstellens“ (Pietzner 2007: 20) leistet das Konzept des *WebQuest*, und es bezieht dabei außerdem sprachliche Hilfsmittel und außerunterrichtliche Lebensrealitäten in ein „problemorientiertes und selbstständiges Lernen“ (Wagner 2007a: 6) förderndes möglichst authentisches Ausgangsszenario ein.

### **3 Hintergründe und Charakteristika von *WebQuests***

Der Begriff *WebQuest*, der angelehnt an Gerbers „abenteuerliche Spurensuche im Internet“ (Gerber 2003: 8, Gerber 2007) und Stevekers „Lernabenteuer im Internet“ (Steveker 2001) als 'Internet-Abenteuer' oder 'Spurensuche im Internet' ins Deutsche und *verkkoseikkailu* in die finnische Sprache übertragen werden kann (und in der deutschsprachigen Literatur zudem auch unübersetzt vorkommt), geht auf Dodge und March zurück. Er bezeichnet einerseits ein Anordnungsprinzip (möglichst authentischer) virtuell präsentierter Materialien als Grundlage für einen Lernprozess.<sup>1</sup> Andererseits benennt der Terminus dem konstruktivistischen Verständnis von selbstständigem sowie entdeckendem bzw. forschendem Lernen verschriebenen Prinzip entsprechend gestaltete Lernangebote. Der in der Benennung enthaltene Aspekt des Abenteuers kann als Verweis auf den spannenden – abenteurgleichen – Prozess des selbstbestimmten entdeckenden und forschenden Lernens verstanden werden, der sich aber im Kontext von Grammatik weitgehend verliert. Das Ergebnis der Arbeit mit den Materialien wird in einem Produkt festgehalten, dessen Form eng mit der Zielsetzung des Lernprozesses

---

<sup>1</sup> Obwohl sich Dodges Überlegungen hauptsächlich auf im Internet verfügbare Quellen beziehen, ist die Idee durchaus auch auf gedruckt vorliegende Materialien übertragbar, wie von Mai & Meeh kommentierte Adaptionen Mosers zeigen (Mai & Meeh 2002).

und der kognitiven Verarbeitung verknüpft ist. In diesem Kontext verweist Wagner zur Zuordnung kognitiver Verarbeitungsebenen (Erinnern/Verstehen, Anwenden, Analysieren, Produzieren (*create*) und Evaluieren) zu verschiedenen Endprodukten auf Bloom's *Cognitive Taxonomy Circle* (Wagner 2007a: 8) und gibt wie auch Dodge Beispiele für Aufgabentypen (Dodge 2002, Wagner 2007a, 2007b).

Als zentrale Aspekte sowohl kürzerer als auch längerer Internet-Abenteuer (mit einem Umfang von bis zu bzw. mehr als drei Unterrichtsstunden) betont Dodge die (in Unterrichtskontexten nicht immer zu gewährleistende) Authentizität der Lernsituation und die Klarheit der Aufgabenstellung als Voraussetzungen für eine gelungene Bearbeitung. Die im Folgenden skizzierte von Dodge vorgeschlagene Struktur (Dodge 1995) hat in Europa Eingang in die didaktische Diskussion und Praxis gefunden und eigene Ausprägungen erfahren. So wurde das Konzept im deutschsprachigen Raum u.a. von Moser weiterentwickelt, der digital verfügbare Materialien mit der Verwendung von Tonträgern und Büchern kombiniert (Mai & Meeh 2002), während Gerber die Einbindung weiterer Onlinefunktionen in *WebQuests* aufzeigt (Gerber 2007).

#### **4 Die Struktur von *WebQuests* und Überlegungen hinsichtlich ihrer Gestaltung für den Fremdsprachenunterricht**

Grundsätzlich bestehen *WebQuests* unabhängig von ihrem Umfang aus denselben Bausteinen, die im Internet auf einer Seite angeordnet oder verlinkt präsentiert werden und für deren Gestaltung zahlreiche Vorlagen online verfügbar sind. Das wichtigste Kriterium für die Präsentation des *WebQuest* ist, dass den Lernenden von Anfang an alle Informationen, besonders die später anzulegenden Bewertungskriterien, zur Verfügung stehen, was in Deutschland nicht immer üblich ist (vgl. Bescherer 2007: 19).

Die von Dodge vorgesehenen Bausteine bzw. Elemente (Dodge 1995) umfassen zunächst die in einer möglichst authentischen Gesamtsituation verortete Einführung in das zu bearbeitende Thema (*introduction*)<sup>2</sup> als „didaktisch zentrale[s] Element“

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle wird die von Dodge (1995) geprägte englische Terminologie verwendet und ggf. um abweichende Begriffe anderer Autoren ergänzt.

(Wagner 2007a: 7). Ihr folgt die klare, in der Ausgangssituation verankerte und deutlich auf die Lebensrealität der Lernenden bezogene, mit deren gegenwärtigem Kenntnisstand gut zu bewältigende und ggf. zur Strukturierung des Arbeitsprozesses in Teilaufgaben untergliederte Aufgabenstellung (*task*) als Richtung und Fokus des Lernprozesses bestimmendes Kernstück des *WebQuest* (Dodge 2002), das eng mit der angestrebten kognitiven Verarbeitung und der Wahl der Präsentationsform verbunden ist.

Das dritte Element des Internet-Abenteuers informiert die Lernenden über die vom Lehrenden ausgewählten zu nutzenden Materialien (*information sources*) und bietet somit Schutz vor Überforderung durch zu große Authentizität und Materialfülle. Zudem gibt dieses Element sprachliche Unterstützung durch Verweise auf für Hilfestellungen zu konsultierende Seiten. Darauf folgt als vierter Baustein die Beschreibung des Arbeitsprozesses (*process*), die dessen Ablauf und einzelne Phasen, die einzuplanende Bearbeitungszeit sowie Angaben über Sozialformen enthält. Das fünfte Element des Internet-Abenteuers wird von Dodge als *guidance* und von Lermen & Wieckenberg sowie Steveker als 'Präsentation' bezeichnet (Dodge 1995, Lermen & Wieckenberg 2003, Steveker 2001), während Wagner *conclusion* verwendet (Wagner 2007a: 6). Dieser Baustein gibt vor, in welcher Form die erarbeiteten Inhalte festgehalten und präsentiert werden, was von der angestrebten Tiefe der kognitiven Bearbeitung bestimmt wird. Das letzte, das Internet-Abenteuer nach Dodge als *closure* abschließende Element beinhaltet die Selbstreflexion der Lernenden über ihren Lernprozess und das erworbene Wissen. Nach Lermen & Wieckenberg erfolgt zudem zusätzlich eine Rückmeldung des Lehrenden (Lermer & Wieckenberg 2003) und Wagner sowie Mai & Meeh beziehen sowohl die Bewertung des inhaltlichen Ergebnisses als auch die Evaluation des Lernprozesses ein (Mai & Meeh 2002, Wagner 2007a). Dazu bietet es sich – zumal bei mit diesen Prozessen wenig vertrauten Lernenden – an, die Rückschau und Selbsteinschätzung durch konkrete Fragen zu lenken und auf einige Aspekte zu beschränken, damit sich die Lernenden während der Arbeit selbst beobachten können. Nach konstruktivistischem Lernverständnis und somit Dodge kommt der Selbsteinschätzung und Reflexion eine zentrale Bedeutung zu. Diese scheint jedoch in der didaktischen Diskussion und Anwendung im deutschen Sprachraum zu Gunsten der

institutionellen Notwendigkeit der Benotung und damit Fremdbewertung in den Hintergrund zu treten (vgl. u.a. Wagner 2007a).

Christie, die eine geringfügig abweichende Reihenfolge der *WebQuest*-Elemente vorsieht, fügt zwei Bausteine hinzu: Einer von ihnen gibt Lernenden Hinweise zur weiteren Vertiefung des erworbenen Wissens, während der andere Lehrenden Informationen zu Inhalt, Zielsetzung sowie Implementierung bietet (Christie 2007).

Der Blick auf den Aufbau der Netzaufgaben und die Vielzahl verschiedener Anwendungsvorschläge (vgl. Wagner 2007b) zeigen, dass *WebQuests* geeignete Werkzeuge zur Erarbeitung landeskundlicher, kultureller oder literarischer Inhalte sind. Ihr Potenzial für die selbstständige Erarbeitung von Grammatik ist hingegen nicht auf den ersten Blick erkennbar. Allerdings lassen es die Beispiele von *WebQuests* zur Erarbeitung mathematischer Inhalte (vgl. Bescherer 2003) lohnend erscheinen, das Potenzial dieses Konzepts für die Erarbeitung von Grammatik näher zu beleuchten.

Bei der Planung und Gestaltung von Internet-Abenteuern für den Fremdsprachenunterricht gilt es einerseits, über zielsprachliche Einsprachigkeit des *WebQuest* oder eine Ausgangs- und Zielsprache verbindende Zweisprachigkeit zu entscheiden. Andererseits muss der Grad der Authentizität bzw. der didaktischen Aufbereitung und sprachlichen Entlastung im Hinblick auf den Kenntnisstand der Lernenden festgelegt werden. Zudem bildet die Entscheidung über die angestrebte Tiefe der kognitiven Verarbeitung die Grundlage für die Wahl der Aufgabenstellung und Präsentationsform der Ergebnisse. Bei einem Internet-Abenteuer zur Erarbeitung von Grammatik stellt daneben die Gestaltung der Ausgangssituation eine beträchtliche Herausforderung dar, denn bei ausschließlich grammatischen Themen ist eine Verankerung in der Lebensrealität der Lernenden nicht immer gegeben.

Im Folgenden werden beispielhaft zwei solcher *WebQuests* skizziert und hinsichtlich ihres Potenzials für den Grammatikunterricht betrachtet. Dabei werden im zweiten Beispiel auch über das Grammatikthema hinausgehende inhaltliche Lernziele einbezogen. Neben den individuell zu formulierenden inhaltlichen und sprachlichen Lernzielen

können bereits folgende Aspekte formuliert werden: Das sprachliche Lernziel besteht bei einem komplett zielsprachlichen *WebQuest* im Erwerb und der Vertiefung des Wortschatzes, der zur Strukturierung des Materials und Formulierung der Arbeitsaufträge verwendet wird, während das methodische Lernziel die Entwicklung von Routinen im Umgang mit Internet-Abenteuern umfasst. Inhaltlich-soziale Lernziele sind zudem die Einübung des Arbeitens und respektvollen Umgangs miteinander in verschiedenen Sozialformen, die Reflexion des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses sowie die angemessene Bewertung der Leistungen anderer.

## **5 Skizze zweier Beispiele von *WebQuest* für den Grammatikunterricht**

### 5.1 „Sprachforschung“ an einem Mini-Korpus zur Erarbeitung grammatischer Inhalte

Ein als sprachliches Forschungsprojekt angelegtes, den Lernenden die Rolle von Sprachforscherinnen und -forschern zuweisendes Internet-Abenteuer kann eine deutliche Annäherung an die Lebensrealität erreichen, wenn es wie im wirklichen Leben gilt, das zu untersuchende, neue Thema zu erschließen. Hierbei handelt es sich z.B. für deutschsprachige Lernende des Finnischen um die Erarbeitung der Bildung und des Gebrauchs der referativen Satzentsprechung des Finnischen in Theorie und Praxis. Das Letztgenannte inhaltliche und sprachliche Hauptlernziel wird daneben durch die Vergewärtigung kontrastiven Wissens über die Unterschiede zur Realisierung der indirekten Rede im Deutschen flankiert. Dies bedeutet, dass die Lernenden am Ende der Arbeit mit dem *WebQuest* nicht nur die Regeln zur Bildung der referativen Satzentsprechung beherrschen, sondern zudem in der Lage sind, sie zu bilden und korrekt zu benutzen, d.h. idealerweise in eigenen Texten auch produktiv zu verwenden. Durch die Aufgabenstellung, die eine Übersetzung eines deutschsprachigen, von indirekter Rede geprägten Textes ins Finnische vorsieht, wird deutlich, dass das inhaltlich-sprachliche Lernziel nicht nur verstanden, sondern auch im Übersetzungsprozess angewendet werden muss. Somit bestehen weitere Lernziele in der Einübung sprachlicher und methodischer Fertigkeiten des Übersetzens. Damit werden hinsichtlich kognitiver Verarbeitung die Ebenen des Erinnerns und Verstehens sowie der Anwendung einbezogen; zudem könnte man ansatzweise auch die Ebene des Produzierens als berücksichtigt betrachten. Die in

der Aufgabenstellung formulierte Bitte an die Lernenden, den genannten Text schriftlich zu übersetzen, kann eine durchaus realitätsnahe Situation sein. Zur Vorbereitung des Übersetzungsprodukts erfolgt in Kleingruppen die Bearbeitung eines Mini-Korpus von zwei bis drei finnischsprachigen Texten, die hinsichtlich der zur Realisierung der indirekten Rede benutzten Konstruktionen untersucht werden. Neben dem bekannten und mit dem Deutschen identischen Dass-Nebensatz ist die Satzentsprechung als unbekannte Konstruktion zu identifizieren und festzustellen, dass das Finnische in diesem Fall über zwei Alternativen verfügt, sich aber im Gegensatz zum Deutschen zur Markierung der indirekten Rede nicht des Konjunktivs bedient. Im zweiten Schritt fordert die Arbeitsanweisung zur wiederum in Gruppen erfolgenden Formulierung von Hypothesen über Bildung und Gebrauch der Satzentsprechungen sowie die nochmalige Überprüfung an den Beispielen und ggf. einer verbindliche Auskunft zum Thema gebenden Quelle auf, bevor für alle zugängliche Regeln formuliert werden. Diese stellen die inhaltliche Ergebnissicherung und gleichzeitig die Grundlage für den Übersetzungsprozess dar, der entweder einzeln, in Gruppen oder im Plenum erfolgt. Für die Erstellung des Hauptprodukts scheint das gemeinsame Aushandeln der endgültigen Übersetzung im Plenum sinnvoll, da so Gelegenheit besteht, Unsicherheiten und Missverständnisse aufzuklären und ihrer Festigung durch das Verfassen fehlerhafter Übersetzungen vorzubeugen. Abschließend werden die formulierten Regeln und die Übersetzung als Produkte vom Lehrenden und den Lernenden nach bereits bekannten Kriterien bewertet und der eigene Lernprozess von den Lernenden reflektiert.

## 5.2 Kontrastive Betrachtung des Themas Sicherheit im Internet als Verbindung sprachlichen und inhaltlichen Lernens

Ein die kontrastive Erarbeitung sprachlicher Phänomene mit inhaltlichen Aspekten verbindendes Internet-Abenteuer kann z.B. auf der Gegenüberstellung weitgehend identischer Sachtexte fußen, für die sich die in den Sprachen der Mitgliedsländer über den *EU-Bookshop* verfügbaren Publikationen der EU eignen.

Ein auf die Bearbeitung des EU-Comics zum Thema Sicherheit im Internet (*Ota henkilötietosi hallintaasi* 2012, *Werde Herr Deiner persönlichen Daten* 2012)



gerichtetes *WebQuest* verbindet inhaltliches Lernen über das Thema Sicherheit im Internet mit dem Erwerb kontrastiven sprachlichen Wissens über die Verwendung des Passivs in beiden Sprachen, dessen Bildung und Gebrauch das sprachlich-inhaltliche Lernziel des Internet-Abenteuers darstellen. Konkret bedeutet dies, dass die Lernenden durch die Arbeit mit dem Comic ihr vorher erworbenes Wissen über die Bildung des Passivs vertiefen, sie in der Erstellung des Endprodukts praktisch umsetzen und sich so darin üben, das finnische Passiv korrekt und auch in seinem vom Deutschen abweichenden Gebrauch zu benutzen. Ein weiteres inhaltliches Lernziel besteht im Erwerb von Wissen über Sicherheit und ihre Lücken im Internet. Die Ausgangssituation, die vorsieht, dass die Lernenden eine Informationsveranstaltung über Sicherheitsfragen im globalen Datennetz organisieren, kann als relativ realitätsnah betrachtet werden, da angenommen werden kann, dass die Lernenden in ihrem täglichen Umgang mit dem Internet ebenfalls mit diesen Fragen konfrontiert sind und evtl. den Austausch darüber aktiv suchen. Die Aufgabenstellung sieht gemäß der Teilung in sprachlich-inhaltliches und inhaltliches Lernziel zwei Produkte vor: Einerseits wird auf der Grundlage eines Vergleichs der passivischen Konstruktionen beider Comics eine Übersicht über die Verwendungs- und Übersetzungsmöglichkeiten und -kontexte des deutschen bzw. finnischen Passivs erstellt. Dies entspricht der Verstehensebene der kognitiven Verarbeitung. Andererseits werden durch die entsprechende Umsetzung des inhaltlichen Wissens in die Form eines Vortrags, einer Infografik oder eines Videos die kognitiven Verarbeitungsebenen des Analysierens bzw. Produzierens einbezogen. Zur Vorbereitung dieser Produkte tragen die Lernenden zunächst ihr Wissen über Gefahren im Internet zusammen, gleichen die Informationen im Plenum ab und gliedern sie in Oberbegriffe und Beispiele. Das inhaltliche Wissen wird anhand ergänzender Quellen wie z.B. Medienberichte vertieft und schließlich wird die EU-Gesetzgebung anhand der Forderungen und Versprechen formulierenden Comics einbezogen. Dessen Text wird sowohl zur Ergänzung des thematischen Wissens unter inhaltlichen Gesichtspunkten als auch zur Kontrastierung der passivisch verwendeten Konstruktionen unter sprachlichen Gesichtspunkten untersucht. So entsteht eine Übersicht über die Realisierungs- und Übersetzungsmöglichkeiten des Passivs in beiden Sprachen, die wiederum auch bei der sprachlichen Gestaltung des im Rahmen der Informationsveranstaltung die inhaltlichen Aspekte darstellenden Produkts herangezogen werden soll.

## 6 Aspekte des Mehrwerts von *WebQuests* für den Erwerb von Grammatik

Schon die allgemeine Betrachtung des Internet-Abenteuers lässt die Möglichkeiten der Einbeziehung authentischer Materialien in Verbindung mit sprachlichen Hilfestellungen und gleichzeitiger Fokussierung auf wenige Quellen als dessen Stärken erkennen. Die Auswahl der Materialien erlaubt individuellen Zuschnitt auf die Lernenden (vgl. Gerber 2003: 16) sowie Binnendifferenzierung, während die selbstständige Erarbeitung der Inhalte zu deren vertieftem Verständnis beiträgt und die begrenzten Materialressourcen Lernende entlasten. Es kann allerdings eingewendet werden, dass diese Effekte auch mit in ausreichender Menge verfügbaren gedruckten Materialien erzielt werden können.

Im Hinblick auf den Einsatz von *WebQuests* zum Grammatikerwerb lassen die skizzierten Beispiele erkennen, dass es gilt, die zu nutzenden Materialien sorgfältig auszuwählen und hinsichtlich des das Material strukturierenden Wortschatzes für eine sprachliche Entlastung zu sorgen, um gerade bei Materialien, die auf die Vermittlung von Grammatikthemen ausgerichtet sind, die zu erreichenden grammatischen Lernziele nicht durch zu anspruchsvolle inhaltliche oder sprachliche Aspekte in den Hintergrund zu drängen. Bei *WebQuests*, die inhaltliche Lernziele mit dem Erwerb von Grammatik verbinden, kann der Sachinhalt der Materialien stärker gewichtet werden. Eine weitere Herausforderung bei der Vermittlung von Wissen über linguistische Phänomene besteht in einer sinnvollen, an der Lebensrealität der Lernenden sowie dem Konzept des *WebQuest* orientierten Gestaltung der Ausgangssituation. Diese liegt im Kontext grammatischer Themen selten so nahe wie bei literarischen oder landeskundlichen Themen.

Zudem ist bei der Erarbeitung und Sicherung von Wissen über Grammatik gewöhnlich eine Überprüfung des Gelernten auf Richtigkeit erforderlich, die in der Idee des Internet-Abenteuers ursprünglich nicht vorgesehen ist. Allerdings kann beispielsweise eine Plenumsdiskussion zum Aushandeln der endgültigen Gestaltung des Produkts wie im ersten Beispiel den Lehrenden einen Überblick darüber geben, wie gut die Lernenden das Lernziel erreicht haben und als minimale subjektive Kontrolle gelten.

Hinsichtlich der durch ein *WebQuest* nicht im herkömmlichen Sinne geleisteten Lernzielkontrolle, der Erfahrung, dass Lernende für die Gewinn bringende Arbeit mit Internet-Abenteuern eine ausführliche Übungsphase brauchen, und des für das Erstellen der Materialien erforderlichen hohen Zeitaufwands kann der Einsatz von *WebQuests* zur Vermittlung von Grammatik aus zeitökonomischem Blickwinkel hinterfragt werden. So kann eingewendet werden, dass in einem von einem engen Zeitplan dominierten Unterrichtsalltag wenig Raum für die Entwicklung von und Arbeit mit *WebQuest* ist und angezweifelt werden, ob klar umrissene Grammatikthemen nicht im herkömmlichen, deutlich weniger Vorbereitungszeit erfordernden Verfahren von Erklärung, Übung und Abfrage zeitsparender vermittelt werden könnten. Während dieses Argument nicht von der Hand zu weisen ist, kann als Stärke von *WebQuests* die bessere Verarbeitung und Beherrschung selbst erarbeiteten Wissens betont werden.

Insgesamt weist dieses Konzept Potenzial zur Gestaltung und Bereicherung eines individualisierten auf Grammatik ausgerichteten Lernprozesses auf, wenngleich es sich nicht für die selbstständige Erarbeitung jedes beliebigen Grammatikthemas eignet. Besonders vielversprechend scheint sein Einsatz zur kontrastiven Betrachtung in Ausgangs- und Zielsprache deutlich voneinander abweichender Phänomene und textsortenspezifischer Merkmale zur Vorbereitung einer Übersetzung oder des Verfassens eines bestimmten zielsprachlichen Textes. Damit kann die Ausgangsfrage beantwortet werden mit: Ja, bei guter Planung können ausgewählte Grammatikthemen mit Hilfe von *WebQuests* selbstständig und kontrastiv erarbeitet werden.

## **Bibliographie**

- Bescherer, Christine (2003): Mathematik und WebQuests – passt das überhaupt zusammen? *Online-News* 16, 29–38.
- Bescherer, Christine (2007). WebQuests und Mathematikdidaktik. WebQuests als Methode für projektorientierten Mathematikunterricht. *Computer + Unterricht* 67, 18f.
- Christie, Alice (2007): Dr. Alice Christie's What is a WebQuest? [Zitiert 01.02.2010]. Abrufbar unter <http://alicechristie.org/edtech/wq/about.html>
- Dodge, Bernie (1995). Some Thoughts About WebQuests. (Last Updated 1997). [Zitiert 04.10.2010]. Abrufbar unter [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html).
- Dodge, Bernie (2002): WebQuest Taskonomy. A taxonomy of tasks. [Zitiert 28.04.2013]. Abrufbar unter <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>

- Döring, Nicola (1997). Das WWW im Unterricht. Organisatorischer Rahmen, didaktische Grundlagen und praktische Beispiele. In: *CAW-97. Beitrage zum Workshop 'Cognition & Web'*. IIG-Berichte 1/97. Hrsg. D. Janetzko, B. Batinic, D. Schoder, M. Mattingley-Scott. & G. Strube. Freiburg. [Zitiert 15.01.2013]. Abrufbar unter <http://www.info-sozial.de/data/cawdoe.htm>, Zitat abrufbar unter <http://www.info-sozial.de/data/cawdoe.htm#warum>
- EU-Bookshop: <https://bookshop.europa.eu/en/home/> [Zitiert 28.04.2013].
- Gerber, Sonja (2003). WebQuest. Ein Konzept für sinnvollen Computer- und Interneteinsatz an Schulen. *Online-News* 16, 7–20.
- Gerber, Sonja (2007). WebQuests. E-Learning nicht nur für Anfänger. [Zitiert 15.03.2012]. <http://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/lernspiele/webquest/WebQuest.pdf>
- Henrichwark, Claudia (2007). Grundschule meets WebQuest. *Computer + Unterricht* 67, 14f.
- König, Alexander (2007). Abenteuer Bildungsstandards. *Computer + Unterricht* 67, 16f.
- Lernen, Markus & Uwe Wieckenberg (2003). WebQuests in der Erwachsenenbildung. Zu Methode und didaktischem Mehrwert gezielten Internet-Einsatzes. [online]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. [Zitiert 15.03.2012]. Abrufbar unter [http://www.diezeitschrift.de/32003/lernen03\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/32003/lernen03_01.htm).
- Mai, Martin & Meeh, Holger (2002). WebQuests. In: *sowi-online-Methodenlexikon*. [online]. [Zitiert 04.20.2010]. Abrufbar unter <http://alt.sowi-online.de/methoden/lexikon/webquests-meeh.htm>.
- Müller-Hartmann, Andreas & Raith, Thomas (2008). Web 2.0. Das Mitmach-Internet für den Fremdsprachenunterricht nutzen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 96, S. 2–10.
- Netz, Gabi (2007): Eine Methode mit vielen Lernzielen. *Computer + Unterricht* 67, 24f.
- Ota henkilötietosi hallintaasi: <http://bookshop.europa.eu/fi/ota-henkiloetietosi-hallintaasi-pbDS3011409/> [Zitiert 31.01.2013].
- Pietzner, Verena (2007). Naturwissenschaftliche Kompetenzen fördern. WebQuests und Bildungsstandards im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Computer + Unterricht* 67, 20f.
- Rösler, Dietmar (2007). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.
- Sander-Gaiser, Martin (2010). Was ist "gutes" E-Learning?. [online]. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9, H. 1, 28–51.
- Steveker, Wolfgang (2001): *Selbstständig lernen mit WebQuests. Möglichkeiten zur Förderung des selbstständigen Arbeitens und das Problem des Sprachzuwachses im Rahmen einer WebQuest zum Thema „Andalucía“ in einem Grundkurs 12 Spanisch*. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt SII/I, eingereicht beim Studienseminar Düsseldorf I am 13. August 2001. [Zitiert 04.10.2010]. Abrufbar unter: <http://www.wolfgangsteveker.de/webquests/andalucia/wq.htm>
- Timm, Johannes-Peter (1998): Entscheidungsfelder des Englischunterrichts. In: *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Hrsg. Johannes-P. Timm. Berlin: Cornelsen, 7–14.
- Wagner, Wolf-Rüdiger (2007a). WebQuest. Ein didaktisches Konzept für konstruktives Lernen. *Computer + Unterricht* 67, 6–9.
- Wagner, Wolf-Rüdiger (2007b). Typologie von WebQuests. *Computer + Unterricht* 67, 10–13.
- Werde Herr Deiner persönlichen Daten: <http://bookshop.europa.eu/de/werde-herr-deiner-persoelichen-daten-pbDS3011409/> [Zitiert 31.01.2013].
- Wessel, Katri Annika (2013). Digitale Lehrmaterialien – effiziente Selbstläufer oder didaktische Herausforderung? In: *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*. Hrsg. Eva Matthes, Sylvia Schütze & Werner Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 161–171.
- Wessin, Susan & Martina Lenarz (2000). Lernort Internet. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, H. 1, 5–11.