

Ein handlungsorientiertes Modell zum Instructional Design

Vorbemerkung

Seit mehreren Jahren biete ich an der Universität eine Veranstaltung zum Instructional Design an. Auch Weiterbildungskurse zu diesem Thema habe ich bereits oft gemacht. Aus diesen Aktivitäten ist (a) ein Kernbereich des Buches „Blended Learning in der Lehrerbildung“ entstanden (siehe: <http://www.pabst-publishers.de/Psychologie/Buecher/3899672615.htm>), (b) außerdem zunächst eine Vorlesung, die ich aber aufgegeben habe, und (c) ein auf dieser Vorlesung basierender Studententext, der heute Grundlage eines Blended Learning-Kurses ist. Diesen Studententext will ich im Laufe des Jahres 2009 aktualisieren und dann auch öffentlich (also nicht nur den Studierenden) zugänglich machen. Für die Aktualisierung habe ich mir einige Gedanken gemacht, die ich auf diesen wenigen Seiten festhalte möchte.

Vorab möchte ich in aller Kürze klären, warum ich den Begriff des *Instructional Design* (ID) wähle und warum ich die digitalen Medien dabei *nicht* ins Zentrum stelle. „Instructional Design“ ist ein Begriff, der am besten als Unterrichtsgestaltung (bezogen auf *alle* möglichen Bildungsinstitutionen) bzw. als Gestaltung von Lernumgebungen umschrieben wird. Diesen Begriff habe ich als Oberbegriff gewählt, weil er an die internationale Forschung anschlussfähig und gegenüber verschiedenen Bildungsinstitutionen neutral ist (anders als z.B. Unterrichtsgestaltung, die oft ausschließlich auf die Schule bezogen wird). Digitale Medien sind heute ein gängiges Informations- und Kommunikationswerkzeug. Bildung und Lernen haben immer *auch* mit Information und Kommunikation zu tun. Inzwischen haben wir einen Grad der Durchdringung unserer Gesellschaft mit digitalen Medien erreicht, dass diese ein selbstverständlicher Bestandteil unseres alltäglichen Tuns (einschließlich Information und Kommunikation sowie zumindest auch künftig: Bildung und Lernen) geworden sind. Allerdings hinkt man in Bildungsinstitutionen der technologischen Entwicklung hinterher, weshalb es auf der einen Seite durchaus gerechtfertigt ist, den Einsatz digitaler Medien zum Zwecke des Lehrens und Lernens extra zu betonen, eigens zu fördern etc. Andererseits erweckt man damit den Eindruck, es handle es sich dabei um etwas „Zusätzliches“ und damit prinzipiell Verzichtbares, das auf der Agenda immer dann nach unten rutscht, wenn scheinbar Wichtigeres aktuell behandelt werden muss. Von daher könnte es in Zukunft fruchtbarer sein, das ID von vornherein und ganz selbstverständlich auch mit dem Einsatz digitaler Medien zu verbinden und an verschiedenen Stellen des didaktischen Handelns da zu praktizieren, wo es angezeigt ist. Das folgende Modell kann daher auch als E-Learning-Modell verstanden werden – wenn man denn will.

1. Ziele des Modells

Das folgende Modell macht den Versuch, das Thema Instructional Design (ID) von der Logik des „Machers“ aus zu betrachten; d.h.: Es handelt sich an den zentralen *Entscheidungen* entlang, die man treffen muss, wenn Lernumgebungen gestaltet werden und damit ID praktiziert wird. Das Modell erfüllt zwei Funktionen: Zum einen soll es Lehrenden und Mediengestaltern eine Heuristik an die Hand geben, die ihnen hilft, die genannten Entscheidungen im Handeln zu treffen. Zum anderen soll das Modell helfen, die dafür relevanten wissenschaftlichen Erkenntnisse in Form von Begriffen, theoretischen Konzepten und Ansätzen sowie empirischen Befunden so zu ordnen und anzubieten, dass sie gut verstanden und als nützlich erkannt werden. Damit setze ich mich von zwei anderen Vorgehensweisen ab, die oft (auch von mir) verwendet werden: Die erste dieser Vorgehensweisen ist die, dass man mit paradigmatischen Unterschieden (z.B. bei Lerntheorien) beginnt und sich auf diesem deduktiven Wege zur Praxis der Gestaltung von Lernumgebungen gewissermaßen vorarbeitet. Die zweite besteht darin, zwar bei der Praxis (induktiv) zu beginnen, dies aber zu tun, indem man verschiedene medienbasierte Lehr-Lernszenarien unterscheidet und damit allem voran Typen und Kategorien des Lernens und Lehrens mit digitalen Medien anbietet. Beide Vorgehensweisen haben ihre Berechtigung, eignen sich aber meiner Meinung und vor allem Erfahrung nach nur bedingt, wenn es darum geht, Novizen einen *Einstieg* in das Thema ID zu ermöglichen und das dazu erforderliche (existierende) Wissen zu vermitteln.

2. Ablauflogik bei der Gestaltung von Lernumgebungen

Die Ablauflogik des Handelns bei der Gestaltung von Lernumgebungen ist weder starr noch interindividuell gleich; möglicherweise ist sie auch bei *einem* Individuum je nach Situation variabel. Die einzige Chance, die man hat, ist die, einen konstanten Kern zu finden oder – wie hier – auf der Grundlage bestehender Literatur und praktischer Erfahrungen zu postulieren.

Grundsatzentscheidung 1: Ziele

Wer eine Lernumgebung gestalten will, muss zunächst wissen, was seine **Ziele** sind. Der Zielbegriff ist hier umfassend zu verstehen im Sinne von Wissen bzw. kognitiven Inhalten einerseits und Tätigkeiten bzw. kognitiven Prozessen, die mit diesem Wissen möglich sein sollen, andererseits. Dieses Verständnis von Zielen entspricht weitgehend der revidierten Fassung der Bloomschen Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001). In der Bildungspraxis ist es so, dass man stets *beides* im Blick hat bzw. haben muss, beides aufeinander bezogen ist (Prozesse und Inhalte sind aufeinander angewiesen), dass man aber durchaus Akzente setzt.

Ein Beispiel: In einer **Vorlesung** an der Hochschule konzentriere ich mich auf die Inhalte, weil ich einen bestimmten „Wissenskanon“ für wichtig halte und möchte, dass dieser bei den Studierenden bekannt ist. Entsprechend sind die Inhalte nicht beliebig. Bei der Frage, was Studierende mit diesen Inhalten können sollen (kognitive Prozesse), bin ich in der Regel bescheidener. Es genügt, wenn sie die Inhalte kennen, sie daher erinnern oder wiedererkennen und im besten Fall anwenden können (z.B. indem man ein bestehendes Problem mit den gelernten Begriffen reformuliert). Folglich liegt der Fokus beim Lehren in der Vorlesung darauf, die Rezeption kognitiver Inhalte zu fördern. In einer **Übung** dagegen ist es oft umgekehrt: Hier fokussiere ich auf jeden Fall mehr als in der Vorlesung bestimmte Tätigkeiten, und das wiederum deshalb, weil man ich diese für wichtig halte, um Probleme nach einem Studium anders lösen zu können als vor dem Studium oder ohne Studium. Die im Interesse stehenden kognitiven Prozesse sind in der Regel vergleichsweise anspruchsvoll, nämlich z.B. recherchieren und argumentieren, analysieren und bewerten, selbst etwas kreieren können etc. Das geht nicht ohne Inhalte, die eine wichtige Funktion haben; aber diese sind keinesfalls eindeutig festgelegt und vor allem reicht die Rezeption von Inhalten hier nicht aus. Fördern muss ich produktive Prozesse in dem Sinne, dass der Lernende selbst etwas „Neues herstellt“, das über das Wiedererkennen, Erinnern und bloße Anwenden von Inhalten hinausgeht.

Die Zielklärung und damit verbundene notwendige Akzentuierung erfolgt letztlich auf einem Kontinuum, das man vom Lernenden aus gesehen als Kontinuum zwischen rezeptiven Prozessen (im Falle der Akzentuierung von Inhalten) und produktiven Prozessen (im Falle der Akzentuierung von Tätigkeiten) bezeichnen kann. Diese erste Entscheidung hat weitreichende Konsequenzen für die weitere Gestaltung einer Lernumgebung, denn: Je nachdem, ob das Gewicht stärker auf den kognitiven Inhalten oder auf den kognitiven Prozessen liegt, wird man bei der Gestaltung der Lernumgebung *mehr* Anstrengung in das „Instruktionsdesign“ (Inhalte) oder auf das „Kontextdesign“ (Prozesse) investieren.

Anmerkung: Diese beiden Begriffe habe ich im oben genannten Blended Learning-Buch eingeführt und halte sie nach wie vor für passend, obschon mir bewusst ist, dass man den hier nicht übersetzten Begriffe des ID im Sinne der Gestaltung von Lernumgebungen mit dem Instruktionsdesign schnell verwechseln kann. Als Arbeitsbegriff wird ich ihn trotzdem zunächst beibehalten.

Grundsatzentscheidung 2: Design-Fokus

Mit der Zielklärung ist also schon die zweite Entscheidungsebene tangiert, auf der sich Instruktions- und Kontextdesign zunächst einmal gegenüberstehen. Dabei ist „Instruktionsdesign“ *keine* Übersetzung von ID, sondern – hält man sich die in der Vorbemerkung formulierte Definition vor Augen – *eine* Komponente der Gestaltung von Lernumgebungen, nämlich die, welche die Gestaltung und Rezeption kognitiver Inhalte fokussiert und erst darauf aufbauend (weniger aufwändige) Anstrengungen auf die Förderung kognitiver Prozesse verwendet. Der Begriff „Kontextdesign“ ist gewissermaßen das Pendant zum Instruktionsdesign und ebenfalls eine Komponente der Gestaltung von Lernumgebungen. Im Gegensatz zum Instruktionsdesign fokussiert das Kontextdesign die Förderung kognitiver Prozesse und verwendet erst vor diesem Hintergrund (weniger aufwändige) Anstrengungen auf die Gestaltung kognitiver Inhalte. Man fällt allerdings nicht so sehr eine Entscheidung zwischen Instruktions- und Kontextdesign, sondern man fällt eine Entscheidung, wo – entsprechend der Ziele – das Hauptgewicht liegt und womit man beginnt.

Ein Beispiel: In der oben schon angeführten **Vorlesung** geht es mir eindeutig darum, Inhalte zu vermitteln, die rezipiert werden sollen. Um die Rezeption zu optimieren, bemühe ich mich um eine möglichst gute Gestaltung der Information im Sinne des Instruktionsdesigns. Hier überlege ich auch, was die Studierenden außer Zuhören und/oder Lesen – also die notwendigen Grundaktivitäten zur Rezeption – mit den Inhalten noch tun sollten, um sie später z.B. leichter wiederzuerkennen, erinnern oder anwenden zu können. Vielleicht konstruiert man Selbsttests oder streut aktivierende Fragen ein, stellt eventuell auch kleinere Aufgaben zwischen den Vorlesungsterminen etc., betreibt also durchaus auch *etwas* Kontextdesign. In einer **Übung**, in der ich Studierenden etwa beibringen will, wie man auf einem bestimmten Themengebiet argumentiert, wie man Studien beurteilt und diese Bewertungen darstellt, verhält es sich anders herum. Man wird sich viele Gedanken dazu machen, wie man die Studierenden aktiviert, wie man sie zum Fragen stellen und dazu motiviert, etwas auszuprobieren oder einzüben. Dazu überlege ich mir Aufgaben im weitesten Sinne – Aufgaben für den Einzelnen, für Zweierteams, für kleine Gruppen, um kognitive Prozesse anzustoßen, mehr oder weniger anzuleiten und im Bedarfsfall zu korrigieren. Zu diesem Kontextdesign kommt dann natürlich auch die Frage, welche Inhalte ich den Studierenden hierzu wie und wann zur Verfügung stelle. In vielen universitären **Seminaren** dagegen wird kommt man womöglich in die Situation der „Gleichverteilung“: Seminare stehen oft für eine Veranstaltungsform, bei denen ich mich einerseits sehr wohl auf ein ganz bestimmtes Themengebiet festgelegt habe, innerhalb dieses Gebiets aber weniger fixiert bin als in der Vorlesung. Wie in einer Übung geht es mir ganz entscheidend *auch* um kognitive Prozesse, die ein produktives Tun seitens der Studierenden erfordern. Letzteres ist vor allem bei Projektseminar der Fall, die denn auch weniger inhaltliche Ziele vorgeben.

Die Fokus-Klärung und damit verbundene notwendige Akzentuierung von Instruktions- und/oder Kontextdesign bewegen sich letztlich auf demselben Kontinuum zwischen der Förderung rezeptiver und produktiver Prozesse. Man muss sich auf diesem Kontinuum verorten: Je nachdem, wie der Fokus beschaffen ist, wird man (a) mit dem Instruktions- oder Kontextdesign *beginnen* (womit man anfängt ist dann also schon eine entweder-oder-Entscheidung) und (b) die vorhandenen Ressourcen auf das Instruktions- und Kontextdesign unterschiedlich verteilen. Nur in ganz besonderen Fällen wird man ausschließlich Instruktions- oder Konstruktionsdesign praktizieren. In den meisten Fällen dagegen wird man beides tun, muss dann aber trotzdem entscheiden, was man zuerst tut und wohin man wie viel Zeit und Energie investiert. Und genau das, ist eine wichtige Entscheidung, die man begründet treffen sollte.

Entscheidungen beim Instruktions- und Kontextdesign

Lenkt einen die Zielklärung tendenziell eher in Richtung **Instruktionsdesign**, weil der Fokus stärker auf Inhalten und deren Rezeption liegt, stehen drei weitere Entscheidungen an: (a) die Auswahl von Informationen, die die kognitiven Inhalte repräsentieren, (b) die Sequenzierung derselben und (c) die Aufbereitung der Informationen. Dazu braucht man sowohl lernpsychologische Kenntnisse etwa zu Informationsverarbeitung und Wissenserwerb als auch (medien-) didaktische Kenntnisse zur Strukturierung und Anordnung von Wissensinhalten und deren (medialer) Aufbereitung. Auch wenn hier der Fokus der Anstrengungen auf dem Instruktionsdesign liegt, wird man sich zusätzlich Aufgaben und Kontexte überlegen, um die im Interesse stehende Rezeption von Wissen über kleinere produktive Lernaktivitäten anzukurbeln.

Ein Beispiel: Hier passt noch einmal das **Vorlesungsbeispiel**. Dabei lege ich zunächst einmal fest, welche Inhalte während des Semesters präsentiert werden sollen. Anschließend muss ich entscheiden, in welcher Reihenfolge bezogen auf die verfügbaren Sitzungen ich die Inhalte vermitteln will. Diese Frage stellt sich dann noch einmal bezogen auf die einzelne Sitzung. Und schließlich steht man vor der Entscheidung, wie das geschehen soll: Im Hörsaal ausschließlich mündlich oder unterstützt durch Visualisierungen und/oder Texte? Wann, wo und wie stehen eventuelle Folien und Texte dem Lernenden zur Verfügung? Wird die Vorlesung aufgezeichnet – als Audio oder audiovisuell? Oder sollte man besser gleich nur einen Studententext und/oder einen Podcast produzieren? Zu diesem Instruktionsdesign, das vergleichsweise aufwändig ist, kann ich mir aber selbst in einer Vorlesung mit Fokus auf der Rezeption von Inhalten noch Gedanken dazu machen, ob nicht Fragen entweder in der Präsenzsituation oder außerhalb (etwa auf einer Online-Plattform) dabei helfen, sich mit den Inhalten noch einmal anders als durch bloßes Zuhören auseinanderzusetzen, ob kleinere Aufgaben zur Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit produktive Aktivitäten auslösen könnten etc. Das aber werde ich erst in zweiter Linie tun und meine Ressourcen eher für die Auswahl, Sequenzierung und Aufbereitung von Inhalten verwenden.

Lenkt einen die Zielklärung tendenziell eher in Richtung **Kontextdesign**, weil der Fokus stärker auf Prozessen und produktiven Lernaktivitäten liegt, stehen ebenfalls drei weitere Entscheidungen an: (a) die Auswahl von Tätigkeiten, die kognitive Prozesse anstoßen können, (b) die Orchestrierung derselben und (c) die Anleitung der Tätigkeiten über Aufgaben. Dazu braucht man wiederum sowohl lernpsychologische Kenntnisse etwa zu Problemlösen und Transfer als auch (medien-) didaktische Kenntnisse etwa zur Konstruktion von Aufgaben, zur Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung, zur tutoriellen Unterstützung etc. Auch wenn hier der Fokus der Anstrengungen auf dem vergleichsweise aufwändigen Kontextdesign liegt, wird man sich zusätzlich Materialien und Instruktionen überlegen, um die im Interesse stehenden Prozesse und produktiven Aktivitäten inhaltlich zu verankern.

Ein Beispiel: Hier passt noch einmal oben nur kurz angesprochene Beispiel von **Projektseminaren**. In einem solchem lege ich zunächst fest, welche Tätigkeiten während des Semesters ausprobiert, entwickelt und/oder eingeübt werden sollen. Allein eine Liste solcher Tätigkeiten aber ist wenig hilfreich: Ich muss mit Gedanken machen, wie diese zusammenhängen, ob sie eventuell aufeinander aufbauen, inwiefern sie Partner- oder Gruppenarbeit erforderlich machen etc. Dann stehe ich vor der Herausforderung, wie ich die Studierenden zu diesen Aktivitäten bringe, wie viel Anleitung sie dazu in welcher Form brauchen, ob und wenn ja in welche Kontexte das einzubetten ist. Sollen die Lernenden selbst entscheiden, wo sie wie aktiv werden oder gebe ich ihnen Rollen, Probleme und/oder Aufträge? Wo muss ich sie unterstützen, wo können sie es untereinander und wo kommen sie alleine klar? Zu diesem Kontextdesign muss ich mir aber selbst in einem Projektseminar mit Fokus auf produktiven Lernaktivitäten noch Gedanken dazu machen, welche Inhalte sie brauchen, um anstehende Probleme zu lösen oder Aufträge zu erfüllen. Zwar kann ich dies prinzipiell dem Lernenden selbst auferlegen, das aber wird nicht der Regelfall sein. Vielmehr bin ich sehr wohl auch gefordert, Materialien welcher Art auch immer bereitzustellen, eine entsprechende Auswahl zu treffen und mir wohl auch Gedanken darüber zu machen, ob und wenn ja wie die Inhalte aufzubereiten sind. Das aber werde ich erst in zweiter Linie tun und meine Ressourcen eher für die Auswahl, Orchestrierung und „Anleitung“ von kognitiven Prozessen verwenden.

Die Entscheidungen beim Instruktions- und Kontextdesign sind also in den meisten Fällen miteinander verschränkt – was nur folgerichtig ist, wenn man bedenkt, dass (wie man bei der Zielklärung feststellen kann) kognitive Inhalte und Prozesse beim Lernen natürlich stets aufeinander angewiesen und bezogen sind.

Grundsatzentscheidung 3: Assessment

Es kommt nicht von ungefähr, dass die revidierte Bloomsche Taxonomie inzwischen als Taxonomie für Lernen, Lehren *und* Assessment bezeichnet wird. Wer Ziele setzt muss natürlich wissen, wie man überprüfen kann, ob diese Ziele auch erreicht werden – das ist für den Lehrenden (und die Institution) genauso wichtig wie für den Lernenden. Dazu kommt, dass Prüfungen in nahezu allen Bildungsinstitutionen einen so hohen Stellenwert haben, dass die Art des Prüfens die Art des Lernens beeinflusst – im schlimmsten Fall mehr als die Art des Lehrens. Wer also über die (immerhin meist mühevollen) Gestaltung von Lernumgebungen Einfluss auf das Lernen und dessen Ergebnisse nehmen will, muss das Assessment mitdenken bzw. Lernen und Assessment aufeinander abstimmen. Aus wissenschaftlicher Sicht kann es selbstverständlich nur darum gehen, das Assessment auf die Lehre abzustimmen (und nicht umgekehrt), wenn die Lehre wiederum gelenkt ist von den Zielen, die man hat. Dass es in der Praxis aus verschiedenen Gründen oft anders läuft, kann hier nicht diskutiert werden.

Assessment-Entscheidungen in Lernumgebungen, deren Ziele hauptsächlich auf der Rezeption von Inhalten liegen, sehen anders aus als Assessment-Entscheidungen in Lernumgebungen, die produktive Lernaktivitäten fördern wollen; wiederum anders sind sie beschaffen, wenn die Fokussierung nicht so eindeutig ist. Man wird sich hier sehr stark auf die jeweils im Zentrum stehenden Tätigkeiten im Lernprozess selbst beziehen müssen. Das Assessment spreche ich in diesem Dokument nur der Vollständigkeit halber an. Es kann an der Stelle noch nicht umfassender behandelt werden.

3. Ablauflogik des Handelns als Grundlage für das Erlernen von ID

Die Ablauflogik des Handelns bei der Gestaltung von Lernumgebungen ist eine *Heuristik* ohne Anspruch darauf, dass dies immer so abläuft. Sie ist eine Heuristik, entlang derer man auch wissenschaftliche Erkenntnisse anordnen kann, wenn man sie Novizen etwa in der universitären Aus- oder Weiterbildung beibringen bzw. nahebringen will. Viele Inhalte rund um das ID sind erfahrungsgemäß nicht immer ganz leicht zu vermitteln: Das dürfte unter anderem daran liegen, dass sie mitunter recht abstrakt sind und man als Novize bzw. Lernender (gemeint als jemand, der ID lernen will) den Nutzen schlecht erkennen kann. Dies fällt leichter, wenn man sich die eben skizzierten Entscheidungen vor Augen führt und zunächst ein Grundverständnis davon erarbeitet, was es eigentlich heißt, eine Lernumgebung zu gestalten. Dies kann man in jedem Fall sehr gut anhand mehrere Beispiele verdeutlichen oder die Lernenden können es anhand eigener Beispiele selbst nachvollziehen. Ist dieses Grundverständnis einmal etabliert, stellt sich fast automatisch die Frage: Wie komme ich jeweils zu sinnvollen Entscheidungen? Welche Hilfe bietet mir hier die Wissenschaft? Gibt es Begriffe, die mir helfen, die jeweilige Herausforderung besser zu fassen? Gibt es Konzepte oder Modelle, die mir aufzeigen, welche Lösungsalternativen jeweils bestehen? Gibt es empirische Befunde, die mir eine Orientierung geben, unter welchen Bedingungen die Anwendung verschiedener Konzepte und Modelle erfolgversprechend ist?

Ziel ist es, dass sich diese oder ähnliche Fragen mit der Heuristik stellen oder dass sie zumindest in greifbare Nähe kommen. Damit ließe sich die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen rund um das ID motivierender und anwendungsnäher machen; auch können die Inhalte so besser eingeordnet und verstanden werden. Erst in einem Folgeschritt erscheint es dann sinnvoll, auch paradigmatische Kategorien oder solche anzubieten, die z.B. in Richtung E-Learning-Szenarien gehen. Beides (Paradigmen und Szenarien) nämlich sind komplexe Sachverhalte, deren Vermittlung an Novizen im Allgemeinen schwierig ist und/oder zu zahlreichen Missverständnissen führt.

Die hier dargestellten Entscheidungsschritte stellen zunächst die **Kognition** ins Zentrum des Interesses. Das beginnt bereits mit der hier vorgeschlagenen Form der Zielklärung, die akzentuierend nur kognitive Inhalte und kognitive Prozesse unterscheidet. Dies geschieht *nicht* in der Annahme, Lernen sei ein ausschließlich kognitiver Prozess. Es geschieht vielmehr unter der Beobachtung, dass die Gestaltung von Lernumgebungen speziell in Bildungsinstitutionen vorrangig auf kognitive Inhalte und Prozesse ausgerichtet ist und wohl auch ausgerichtet sein muss. **Motivation und Emotion** auf der einen Seite sowie **Kommunikation und Kooperation** auf der anderen Seite sind querliegende Dimensionen, die sowohl beim Instruktions- als auch beim Kontextdesign in unterschiedlicher Weise und Ausprägung immer eine Rolle spielen (sollten) und entsprechend an den Stellen (im Falle der Aus- und Weiterbildung zum ID) thematisiert werden können, wo dies exemplarisch besonders deutlich wird. Was also das Modell *nicht* ermöglicht, sind Hinweise für explizit emotional-motivationale und soziale Ziele. Dass Emotion, Motivation und soziale Interaktion sowohl beim Instruktions- als auch beim Kontextdesign integraler Bestandteil und entsprechende Kenntnisse daher bei der Gestaltung von Lernumgebungen wichtig sind, ist damit unbenommen. Ähnliches gilt, wie zu Beginn dieses Dokuments bereits betont, für die (digitalen) **Medien**: In fast jeder der skizzierten Entscheidungen kann (und muss) man mediale Alternativen, besondere Chancen infolge digitaler Medien wie auch deren Grenzen in die didaktischen Überlegungen und Entscheidungen mit einbeziehen.

Die folgende Abbildung visualisiert noch einmal das hier grob skizzierte Modell. Eine Zuordnung verschiedener lernpsychologischer, (medien-)didaktischer und anderer Inhalte rund um das ID, wie man sie in der Lehre im Allgemeinen anbietet und wie ich sie in meinen Veranstaltungen verwende, zu diesem handlungsorientierten Modell steht noch aus. Dies werde bzw. will ich im Laufe des Jahres 2009 tun.

Will man diesen hier vorliegenden Versuch nun selbst in das Modell einordnen, so ist dieser eindeutig im Bereich des Instruktionsdesigns zu verorten, denn: Im Fokus steht hier das Bemühen, Inhalte so auszuwählen und anzuordnen, dass deren Rezeption erleichtert wird. In Bezug auf die Aufbereitung dieser Inhalte, wäre nun in einem zweiten Schritt zu überlegen, wo man das bisherige Textformat belassen und wo man welche anderen Formen der Informationsaufbereitung ergänzen kann oder soll. Verwende ich dann die so entstandenen Informationen in einer Veranstaltung, muss ich das je nach Veranstaltungsart mit Kontextdesign-Maßnahmen ergänzen.

