

<b>1. LERNEN</b>	<b>13</b>
<b>1.1 DEFINITION UND KENNZEICHNUNG VON LERNEN</b>	<b>13</b>
1.1.1 Lernen in der Alltagssprache	13
1.1.2 Arbeitsdefinition von Lernen	13
1.1.3 Bestimmungsmerkmale des Lernens	14
<b>1.2 LERNFORMEN</b>	<b>17</b>
1.2.1 Lerntypologie	17
1.2.2 Gegenüberstellung von Lernformen	18
1.2.2.1 Natürliches Lernen - schulisches Lernen	18
1.2.2.2 Sinnfreies Lernen - sinnvolles Lernen	19
1.2.2.3 Intentionales Lernen - inzidentelles Lernen	20
1.2.2.4 Rezeptives Lernen - entdeckendes Lernen	21
1.2.3 Sonderformen des schulischen Lernens	22
1.2.3.1 Lernen durch Einsicht	22
1.2.3.2 Soziales Lernen	23
1.2.3.3 Lernen am Modell	24
1.2.3.4 Praktisches Lernen	26
1.2.3.5 Interaktives Lernen	27
1.2.3.6 Lernen lernen	28
<b>1.3 GEDÄCHTNIS- UND LERNPSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN</b>	<b>29</b>
1.3.1 Gedächtnis als Lernfähigkeit	29
1.3.1.1 Die traditionelle Gedächtnispsychologie	29
1.3.1.2 Erkenntnisse der Gedächtnispsychologie	29
1.3.2 Behavioristische Lerntheorien: Lernen als Reiz-Reaktions- Verknüpfung	31
1.3.2.1 Das Konzept des Behaviorismus	31
1.3.2.2 Klassisches Konditionieren	32
1.3.2.3 Versuch-und-Irrtum-Lernen	35
1.3.2.4 Operantes Konditionieren	37
1.3.3 Kognitive Lerntheorien: Lernen als Gewinnung von Einsicht	41
1.3.3.1 Theorie des Zeichen-Lernens	41
1.3.3.2 Gestalttheorie	43
1.3.3.3 Ganzheitspsychologie	45
1.3.4 Informationstheorie: Lernen als Speichern von Information	49
1.3.4.1 Lernen unter informationstheoretischem Aspekt	49
1.3.4.2 Informationstheorie und Unterricht	51
1.3.4.3 Grenzen des informationstheoretischem Ansatzes	52

1.3.5 Kybernetik: Lernen als Regelkreis	53
1.3.5.1 Kybernetische Pädagogik und Didaktik	53
1.3.5.3 Funktionen der Rückmeldung beim Lernen	54
1.3.5.4 Grenzen des kybernetischen Ansatzes	55
1.3.6 Humanpsychologischer Ansatz: Lernen als personaler Prozess	55
1.3.6.1 Philosophisch-anthropologische Grundlagen	55
1.3.6.2 Menschliches Lernen als bildendes Lernen	56
1.3.7 Zur Gültigkeit und Verwertung von Lerntheorien im Unterricht	57
<b>2. LEHREN</b>	<b>59</b>
<b>2.1 DEFINITION UND KENNZEICHNUNG VON LEHREN</b>	<b>59</b>
2.1.1 Vielfalt der Aspekte des Lehrens	59
2.1.2 Definition von Lehren	59
2.1.3 Bestimmungsfaktoren des Lehrens	60
<b>2.2 FORMEN DES LEHRENS</b>	<b>61</b>
2.2.1 Darbietendes Lehren	61
2.2.2 Erarbeitendes Lehren	62
2.2.3 Exemplarisches Lehren	63
2.2.4 Programmiertes Lehren	64
2.2.5 Fächerübergreifendes Lehren	65
2.2.6 Weitere Formen des Lehrens	66
<b>2.3 LEHREN ALS INSTRUKTIONSOPTIMIERUNG</b>	<b>67</b>
2.3.1 Instruktionsoptimierung als Vorhaben	67
2.3.2 Instruktionsoptimierung im Lehrprozess	67
2.3.3 Keine Ausschließlichkeit	68
<b>2.4 LEHRPLAN UND CURRICULUM</b>	<b>69</b>
2.4.1 Der traditionelle Lehrplan	69
2.4.2 Reformversuche durch Curriculumsdiskussion	70
2.4.3 Elemente des Curriculums	70
2.4.4 Der Lehrplan heute	71
2.4.5 Probleme der Lehrplanentwicklung	72
2.4.5.1 Überwindung der starren Fächerung	72
2.4.5.2 Reduzierung der Stofffülle	73

<b>3. UNTERRICHT</b>	75
<b>3.1 DEFINITION VON UNTERRICHT</b>	75
<b>3.2 FORMALE MERKMALE DES UNTERRICHTS</b>	76
3.2.1 Organisation	76
3.2.2 Interaktion	77
3.2.3 Institutionalisierung	78
<b>3.3 STRUKTURMERKMALE DES UNTERRICHTS</b>	73
3.3.1 Zielorientierung	79
3.3.1.1 Zielauswahl	79
3.3.1.2 Hierarchie der Ziele	79
3.3.1.3 Taxonomie der Ziele	79
3.3.1.4 Operationalisierung	80
3.3.2 Inhaltsbestimmung	81
3.3.2.1 Stoffauswahl	82
3.3.2.2 Thematisierung	83
3.3.2.3 Strukturierung	84
3.3.3 Methodengestaltung	85
3.3.3.1 Artikulation	85
3.3.3.2 Unterrichtsprinzipien	86
3.3.3.3 Medienauswahl	87
3.3.3.4 Lehrformen	87
3.3.3.5 Sozialformen	88
<b>3.4 UNTERRICHT IM SPANNUNGSGEFÜGE VON PLANUNG UND FREIER GESTALTUNG</b>	90
3.4.1 Komplexität des Unterrichts	90
3.4.2 Aufgaben der Planung von Unterricht	90
3.4.3 Gesichtspunkte der Planung	90
3.4.4 Unterricht im polaren Spannungsverhältnis	91
<b>4. UNTERRICHTSKONZEPTIONEN DER VERGANGENHEIT UND GEGENWART</b>	93
<b>4.1 ANSCHAUUNGSUNTERRICHT</b>	93
4.1.1 Kennzeichnung	93
4.1.2 Begründung des Anschauungsunterrichts	96
4.1.2.1 Ursprünge in der Erkenntnislehre	96
4.1.2.2 Traditionelle Richtungen der Psychologie	96

4.1.2.3 Weitere psychologische und didaktische Ansätze	98
4.1.3 Würdigung und Grenzen	99
<b>4.2 GESAMTUNTERRICHT</b>	100
4.2.1 Kennzeichen	100
4.2.2 Formen des Gesamtunterrichts	100
4.2.2.1 Gesamtunterricht nach B. OTTO	100
4.2.2.2 Gesamtunterrichtsbewegung	101
4.2.2.3 Gesamtunterricht als Anfangsunterricht	101
4.2.3 Grundlagen des Gesamtunterrichts	102
4.2.3.1 Gestaltpsychologie	103
4.2.3.2 Ganzheitspsychologie	103
4.2.3.3 Entwicklungspsychologie	104
4.2.4 Würdigung und Grenzen	104
<b>4.3 AKTIVIERENDER UNTERRICHT</b>	106
4.3.1 Kennzeichen	106
4.3.2 Formen aktivierenden Unterrichts	106
4.3.2.1 Englische Bewegung	106
4.3.2.2 Industrieschule	107
4.3.2.3 Arbeitsschule	107
4.3.2.4 Produktionsschule	109
4.3.2.5 Schule für das Leben durch das Leben	110
4.3.2.6 Jena-Plan	110
4.3.2.7 Freinet-Pädagogik	111
4.3.2.8 Projektmethode	112
4.3.3 Grundlagen des aktivierenden Unterrichts	113
4.3.4 Würdigung und Grenzen	115
<b>4.4 EXEMPLARISCHER UNTERRICHT</b>	116
4.4.1 Anliegen des exemplarischen Lehrens und Lernens	116
4.4.2 Merkmale des exemplarischen Unterrichts	116
4.4.3 Theoretische Grundlagen des exemplarischen Unterrichts	120
4.4.3.1 Kategoriale Bildung	120
4.4.3.1 Mitübung (Transfer)	120
4.4.4 Die Position des Exemplarischen im heutigen Unterricht	121
<b>4.5 PROGRAMMIERTER UNTERRICHT</b>	123
4.5.1 Definition und Kennzeichen	123
4.5.2 Zur Geschichte des programmierten Unterrichts	124
4.5.3 Grundlagen des programmierten Unterrichts	125
4.5.3.1 Behavioristische Lernmodelle	125

4.5.3.2 Informationstheorie	126
4.5.3.3 Kybernetik	126
4.5.4 Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen	127
<b>4.6 WISSENSCHAFTSORIENTIERTER UNTERRICHT</b>	128
4.6.1 Kennzeichen	128
4.6.2 Grundlagen	128
4.6.2.1 Strukturplan	128
4.6.2.2 Allgemeine Bedeutung der Wissenschaft	129
4.6.3 Gefahren und Grenzen	130
<b>4.7 ZIELORIENTIERTER UNTERRICHT</b>	132
4.7.1 Kennzeichnung	132
4.7.2 Lernzieltaxonomien	132
4.7.2.1 Lernziele im kognitiven Bereich	133
4.7.2.2 Lernziele im affektiven Bereich	133
4.7.3 Lernzielhierarchie	134
4.7.4 Mastery Learning	135
4.7.5 Probleme und Grenzen	136
<b>4.8 ERZIEHENDER UNTERRICHT</b>	138
4.8.1 Kennzeichen	138
4.8.2 Ziele des erziehenden Unterrichts	139
4.8.2.1 Erziehungsziel Persönlichkeit	139
4.8.2.2 Richtziele der Persönlichkeitserziehung	139
4.8.3 Prinzipien eines erziehenden Unterrichts	145
4.8.3.1 Wertorientierung	145
4.8.3.2 Prinzip der Thematisierung	146
4.8.3.3 Prinzip der Ganzheit	147
4.8.3.4 Prinzip der Realitätsbezogenheit	147
4.8.3.5 Prinzip der Vertiefung	149
4.8.3.6 Prinzip der Angst- und Repressionsfreiheit	150
4.8.4 Grenzen des erziehenden Unterrichts	151
<b>4.9 SCHÜLERORIENTIERTER UNTERRICHT</b>	153
4.9.1 Zum Begriff der Schülerorientierung	153
4.9.2 Die Forderung nach Schülerorientierung	153
4.9.3 Planung und Gestaltung schülerorientierten Unterrichts	154
4.9.3.1 Allgemeine Leitlinien	154
4.9.3.2 Zielauswahl und Inhaltsbestimmung	155
4.9.3.3 Schülerorientierung und Methodengestaltung	155
4.9.3.4 Lehrer-Schüler-Verhältnis	156

4.9.4 Schülerorientierung und Lehrerbildung	157
4.9.5 Grenzen der Schülerorientierung	157
<b>4.10 Offener Unterricht</b>	159
4.10.1 Merkmale offenen Unterrichts	159
4.10.2 Formen des offenen Unterrichts	159
<b>5. UNTERRICHTSPRINZIPIEN</b>	161
<b>5.1 PRINZIP DER MOTIVIERUNG</b>	161
5.1.1 Definitionen: Motiv, Motivation, Motivierung	161
5.1.2 Kennzeichnung und Formen der Motivation	162
5.1.2.1 Primäre und sekundäre Motivation	162
5.1.2.2 Intrinsische und extrinsische Motivation	163
5.1.2.3 Leistungsmotivation	163
5.1.2.4 Ganzheitlicher Aspekt	164
5.1.3 Faktoren der Motivationsentwicklung	164
5.1.4 Zum Prinzip der Motivierung im Unterricht	165
<b>5.2 PRINZIP DER VERANSCHAULICHUNG</b>	167
5.2.1 Definition und Kennzeichnung	167
5.2.2 Zur Begründung des Prinzips der Veranschaulichung	168
5.2.3 Veranschaulichung im Unterricht durch Sachbezogenheit	169
5.2.4 Didaktische Regeln zum Prinzip der Veranschaulichung	172
<b>5.3 PRINZIP DER AKTIVIERUNG</b>	174
5.3.1 Kennzeichnung und Definition	174
5.3.2 Begründung des Aktivierungsprinzips	175
5.3.2.1 Lerntheoretischer Ansatz	175
5.3.2.2 Einheit von Eindruck und Ausdruck	176
5.3.2.3 Beziehung von Denken und Handeln	176
5.3.2.4 Aktivierung und Persönlichkeitsentfaltung	177
5.3.2.5 Aktivierung und Motivierung	178
5.3.3 Das Prinzip der Aktivierung in der Reformpädagogik	179
5.3.4 Bedeutung und Grenzen des Aktivierungsprinzips	180
<b>5.4 PRINZIP DER DIFFERENZIERUNG</b>	183
5.4.1 Definition und Kennzeichnung	183
5.4.2 Zur Geschichte der Differenzierung in der Schule	184
5.4.3 Innere und äußere Differenzierung	186

5.4.3.1 Innere Differenzierung	186
5.4.3.2 Äußere Differenzierung	187
5.4.4 Differenzierung durch Gruppenunterricht	189
5.4.4.1 Formelle und informelle Gruppenbildung	189
5.4.4.2 Arbeitsteilige und themengleiche Gruppenarbeit	189
5.4.4.3 Regeln der Gruppenarbeit	190
5.4.5 Sonderformen der Differenzierung	191
5.4.5.1 Modelle der differenziellen Didaktik	191
5.4.5.2 Individualisierung	191
5.4.5.3 Fundamentum und Additum	193
5.4.5.4 Sukzessive und progressive Differenzierung	193
5.4.5.5 FEGA-Modell	194
5.4.5.6 Mastery Learning	194
5.4.6 Probleme der Differenzierung	195
5.4.6.1 Organisatorische und didaktische Anforderungen	196
5.4.6.2 Zugpferd-Effekt und Scheren-Effekt	196
5.4.6.3 Leistungsbeurteilung	197
5.4.6.4 Persönlichkeitsbildung	197
<b>5.5 PRINZIP DER ERFOLGSBESTÄTIGUNG</b>	199
5.5.1 Zum Begriff der Erfolgsbestätigung	199
5.5.2 Formen der Erfolgsbestätigung	199
5.5.2.1 Lob und Strafe	199
5.5.2.2 Verstärkung	201
5.5.2.3 Rückmeldung	202
5.5.3 Zur Bedeutung der Erfolgsbestätigung	203
<b>5.6 PRINZIP DER ERFOLGSSICHERUNG</b>	204
5.6.1 Aufgabe der Erfolgssicherung	204
5.6.2 Formen der Erfolgssicherung	204
5.6.2.1 Übung	204
5.6.2.2 Anwendung	205
5.6.2.3 Transfer (Übertragung)	205
5.6.2.4 Weitere Möglichkeiten der Erfolgssicherung	207
<b>5.7 PRINZIP DER SCHÜLERORIENTIERUNG</b>	208
5.7.1 Definition von Schülerorientierung	208
5.7.2 Merkmale der Schülerorientierung	208
<b>5.8 PRINZIP DER GANZHEIT</b>	210
5.8.1 Ganzheit als Wesensmerkmal des Menschen	210
5.8.2 Ganzheit als Unterrichtsprinzip	211

<b>5.9 PRINZIP DER STRUKTURIERUNG</b>	213
5.9.1 Begriff der Struktur	213
5.9.2 Strukturierung als Auswahl der Inhalte	213
5.9.3 Strukturierung in der methodischen Gestaltung	214
<b>5.10 ZUSAMMENFASSUNG UND GÜLTIGKEIT DER UNTERRICHTSPRINZIPIEN</b>	215
5.10.1 Zusammenstellung der wichtigsten Unterrichtsprinzipien	215
5.10.2 Zur Gültigkeit der Unterrichtsprinzipien	216
<b>6. DIDAKTISCHE MODELLE DER PLANUNG UND GESTALTUNG VON UNTERRICHT</b>	217
<b>6.1 DAS BILDUNGSTHEORETISCHE MODELL</b>	217
6.1.1 Grundlagen des bildungstheoretischen Modells	217
6.1.2 Planung und Gestaltung von Unterricht nach dem bildungs- theoretischen Modell	218
6.1.2.1 Voraussetzungen eines Konzepts von Unterricht	218
6.1.2.2 Bedingungsanalyse und Hauptfelder der Unterrichtsplanung	219
6.1.2.3 Leitfragen der Unterrichtsplanung	219
6.1.3 Zur Verwertbarkeit des bildungstheoretischen Modells	220
<b>6.2 DAS LEHRTHEORETISCHE MODELL</b>	222
6.2.1 Kennzeichnung des lehrtheoretischen Modells	222
6.2.1.1 Bestimmungsfaktoren des Unterrichts	222
6.2.1.2 Entscheidungsfelder der Unterrichtsplanung	222
6.2.1.3 Bedingungsfelder der Unterrichtsplanung	223
6.2.2 Struktur und Planungsebenen	224
6.2.3 Grenzen und Kritik	225
<b>6.3 DIE KYBERNETISCH-INFORMATIONSTHEORETISCHE DIDAKTIK</b>	226
6.3.1 Kybernetische Grundlagen des Unterrichts	226
6.3.2 Der informationstheoretische Ansatz	227
6.3.3 Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen der kybernetisch- informationstheoretischen Didaktik	228
6.3.3.1 Planung von Unterricht	228
6.3.3.2 Grenzen des Modells	228



<b>6.4 DAS LERNZIELORIENTIERTE MODELL DER DIDAKTIK</b>	230
6.4.1 Kennzeichnung des lernzielorientierten Modells	230
6.4.2 Sammlung, Beschreibung und Ordnung von Lernzielen	231
6.4.3 Anwendung des lernzielorientierten Ansatzes	232
6.4.3.1 Vorteile der Lernzielorientierung	232
6.4.3.2 Begrenzte Gültigkeit	232
<b>6.5 DIE KRITISCH-KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK</b>	233
6.5.1 Kennzeichnung des kritisch-kommunikativen Modells	233
6.5.1.1 Definition und Abgrenzung	233
6.5.1.2 Zur Bedeutung der Kommunikation	233
6.5.1.3 Grundstruktur der kritisch-kommunikativen Didaktik	235
6.5.2 Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung	236
6.5.2.1 Notwendige Veränderung von Teilkommunikationen	236
6.5.2.2 Einbezug des gruppenspezifischen Aspekts	236
6.5.3 Grenzen der kritisch-kommunikativen Didaktik	237
<b>6.6 BEDEUTUNG DER DIDAKTISCHEN MODELLE</b>	239
6.7.1 Verhältnis von Theorie und Praxis in der Didaktik	239
6.7.2 Bedingte Gültigkeit der didaktischen Modelle	239
6.7.3 Zur praktischen Anwendung bei der Unterrichtsplanung	240
 <b>7. UNTERRICHTSTECHNOLOGIE UND MEDIENDIDAKTIK</b>	 241
<b>7.1 UNTERRICHTSTECHNOLOGIE</b>	241
7.1.1 Problemfelder: Unkritische Erwartungshaltung und Voreingenommenheit	241
7.1.2 Begriffsbestimmungen	242
7.1.2.1 Technik	244
7.1.2.2 Technologie	245
7.1.2.3 Unterrichtstechnik	246
7.1.2.4 Unterrichtstechnologie	247
<b>7.2 AUFGABEN DER UNTERRICHTSTECHNOLOGIE</b>	247
7.2.1 Innovation	247
7.2.2 Implementation	248
7.2.3 Evaluation	248

<b>7.3 KENNZEICHNUNG VON MEDIEN ALLGEMEIN</b>	250
7.3.1 Allgemeiner Medienbegriff	250
7.3.2 Medien als Informatonsträger und Informationsquellen	251
<b>7.4 MÖGLICHKEITEN DER KLASSIFIKATION (EINTEILUNG) DER MEDIEN</b>	253
7.4.1 Angesprochener Sinnesbereich	253
7.4.2 Automation	253
7.4.3 Darstellungsebene	254
7.4.4 Unterrichtliche Funktion	254
7.4.5 Methodische Verwendung	255
7.4.6 Bedeutung im Unterricht	255
<b>7.5 DEFINITION UND KENNZEICHNUNG VON AV-MEDIEN</b>	256
7.5.1 Defintion der AV-Medien	256
7.5.2 Zur Kennzeichnung der AV-Medien	258
<b>7.6 DIDAKTISCHE FUNKTIONEN DER AV-MEDIEN</b>	259
7.6.1 Veranschaulichung	259
7.6.1.1 Beschreibung der Veranschaulichungsfunktion	259
7.6.1.2 Regeln zur Veranschaulichung durch Medien	260
7.6.2 Motivierung	261
7.6.2.1 Kennzeichnung der Motivierung	261
7.6.2.2 Didaktische Aspekte zur Motivierung durch Medien	262
7.6.3 Informierung	262
7.6.3.1 Informierung als Grundfunktion der Medien	262
7.6.3.2 Grundsätze und Grenzen zur Informationsfunktion	263
7.6.4 Individualisierung	264
7.6.4.1 Kennzeichnung der Individualisierung	264
7.6.4.2 Individualisierung durch Medien	265
7.6.5 Objektivierung	266
7.6.5.1 Bedeutungszumessungen zur Objektivierung	266
7.6.5.2 Richtlinien und Grenzen für die Objektivierung durch Medien	266
7.6.6 Reproduzierung	267
7.6.6.1 Reproduzieren als sinnvolle Wiederholung	267
7.6.6.2 Regeln für die Reproduktion zum Zwecke der Übung	269
<b>7.7 INTERAKTIVES LERNEN DURCH MULTIMEDIA</b>	270
7.7.1 Der Computer im Unterricht	270
7.7.2 Computer und interaktives Lernen	270
7.7.3 Interaktives Lernen durch Multimedia	271

7.7.4 Autorensystem als Möglichkeit der eigenen Programmgestaltung	272
7.7.5 Möglichkeiten und Grenzen von Multimedia und Autorensystem	273
<b>8. KREATIVITÄT IM UNTERRICHT ALS HERAUSFORDERUNG</b>	<b>275</b>
<b>8.1 KENNZEICHNUNG DER KREATIVITÄT</b>	<b>275</b>
8.1.1 Bestimmungsmerkmale der Kreativität	275
8.1.2 Arbeitsdefinition von Kreativität	276
<b>8.2 BEGRÜNDUNG DER KREATIVITÄT IM UNTERRICHT</b>	<b>277</b>
8.2.1 Kreativität und Persönlichkeitsbildung	277
8.2.2 Kreativität und Fähigkeitsentfaltung	277
8.2.3 Kreativität und Lernen	278
<b>8.3 HEMMUNGSFAKTOREN DER KREATIVITÄT</b>	<b>279</b>
8.3.1 Struktur des Schulsystems	279
8.3.2 Mangelnde Planbarkeit und Messbarkeit der Kreativität	280
8.3.3 Lehrerpersönlichkeit	280
8.3.4 Einstellung der Schüler	281
<b>8.4 ANSÄTZE DER KREATIVITÄTSFÖRDERUNG</b>	<b>282</b>
8.4.1 Eigeninitiative des Lehrers	282
8.4.2 Auswahl der Inhalte	283
8.4.3 Methodische Gestaltung	284
<b>8.5 ZUSAMMENFASSUNG DER KREATIVITÄTSFÖRDERUNG IM UNTERRICHT</b>	<b>286</b>
<b>9 LEISTUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG IM UNTERRICHT</b>	<b>287</b>
<b>9.1 LEISTUNGSBEGRIFF</b>	<b>287</b>
9.1.1 Vielfalt des Leistungsbegriffes	287
9.1.2 Definition von Leistung	287
9.1.3 Verbindungen mit dem Leistungsbegriff	289

<b>9.2 LEISTUNGSFORDERUNG IM UNTERRICHT</b>	289
9.2.1 Begründung: Pädagogische Funktionen	289
9.2.2 Grenzen der Leistungsforderung	291
9.2.3 Didaktische Gestaltung der Leistungsforderung	291
9.2.3.1 Leistungsforderung als pädagogischer Akt	291
9.2.3.2 Weitere Grundsätze der Leistungsforderung	292
9.2.3.3 Widersprüche zur Leistungsforderung als pädagogischer Akt	293
<b>9.3 LEISTUNGSBEURTEILUNG IM UNTERRICHT</b>	294
9.3.1 Begründung der Leistungsbeurteilung	294
9.3.2 Die traditionelle Leistungsbeurteilung durch Noten	294
9.3.2.1 Erwartete Funktionen der Noten	295
9.3.2.2 Mängel der traditionellen Notengebung	300
9.3.2.3 Subjektive Störfaktoren	302
9.3.2.4 Weitere Störmomente	303
<b>9.4 VERBESSERUNGSMÖGLICHKEITEN</b>	305
9.4.1 Selbstkritische Einstellung	305
9.4.2 Vermeidung von Irrtümern und Missbräuchen in der Notenpraxis	306
9.4.3 Verteilung der Bezugsnormen	306
9.4.4 Alternative pädagogische Diagnostik und Anerkennung von Gruppenleistungen	307
9.4.5 Wortgutachten statt Noten	308
9.4.6 Berücksichtigung der Problemfelder einer Leistungs- beurteilung	308
9.4.6.1 Probleme der Leistungsprovokation	309
9.4.6.2 Probleme des Leistungsvollzugs	310
9.4.6.3 Probleme der Leistungsbeurteilung	311
9.4.6.4 Probleme der Fähigkeitsdiagnose	312
9.4.6.5 Probleme der Eignungsprognose	314
9.4.7 Einschränkung der Notendiktatur	318
<b>PERSONENREGISTER</b>	321
<b>SACHREGISTER</b>	324
<b>LITERATUR</b>	329