

Klaus Giel

## Unvorgreifliche Bemerkungen zur pädagogischen Begründung der Vorläufigen Arbeitsanweisungen für den Sachunterricht in der Grundschule\*

In seinen geistvollen Ausführungen über Chancen und Risiken der Weimarer Verfassung hat Carlo Schmid<sup>1</sup> auf einen Ausspruch von Talleyrand zurückgegriffen, wonach eine Verfassung unklar und kurz sein müsse. Unklar, um der eigenständigen Entfaltung des politischen Lebens den nötigen Spielraum zu gewähren (und es nicht in vorbestimmten und vorgeschriebenen Bahnen zu gängeln). Die Klugheit Talleyrands und die Einsicht Schmidts hätten manche Auswüchse des Curriculummachens verhindern können.

Die Arbeitsgruppe, die sich hier noch einmal zu Wort meldet, hat nie an ein ausgepichtes Curriculum gedacht, wohl aber an eine Art Verfassung, die nichts präjudizieren möchte, wo alles darauf ankommt, Möglichkeiten und Handlungssätze zu ergründen, sie theoretisch zu verrechnen und wissenschaftlich zu sichern.

Das vorliegende Rahmenkonzept weist daher auch der Wissenschaft nicht von vornherein die Funktion der Kontrolle zu; nicht nur weil sonst Vorschriften und Satzungen notwendig geworden wären, die praktische Entwicklungen und, dies vor allem, die Emanzipation der Lehrer zu Partnern der Wissenschaft gestört hätten.

Wo man die Aufgabe der Reform ernst nimmt, müssen vielmehr auch Möglichkeiten und Anlässe zur theoretischen Neuvermessung der Wissenschaft bereitgestellt werden. Wir konnten daher nicht nur nicht von einer bestimmten Theorie ausgehen; wir hätten unseren Auftrag mißverstanden, wenn wir uns einer bestimmten Position verschrieben hätten. Was wir zu entwickeln versuchten, ist ein Rahmenkonzept, dessen theoretische Erfüllung und Auslegung noch aussteht. Das Konzept bedarf noch [37/38] der begrifflichen Artikulation und der logischen Konstruktion, in deren Gefüge Curriculumelemente identifiziert und gemessen werden könnten. Über einige Gelenkstellen des Aufbaus des Rahmenkonzeptes Rechenschaft abzulegen, ist das Ziel der folgenden Ausführungen.

Unter der Zielsetzung einer Grundschulreform galt es zunächst einmal die Grund- und Gründungsideen herauszustellen, um deren Formulierung es gerade auch in der aktuellen Diskussion geht.

Die Hauptintention der Weimarer Grundschule scheint auf die Entdeckung des Kindes in der Rolle des Schülers und im Räume der Schule gerichtet zu sein. Im Grunde genommen wurde mit der Grundschule die Entschulungsdiskussion in der Schulpädagogik und -politik eröffnet. Die Tatsache, daß sie die Ermöglichung des Kindseins als Aufgabe der Schulpädagogik bestimmt hat, kennzeichnet die Höhe und den Rang der Weimarer Grundschulpädagogik. Die – selbstverständlich – reformbedürftige Schule wird in dem Maße zum Ort der Kindheit, in dem die gesellschaftliche Wirklichkeit denjenigen unzugänglich wird, die nicht in genau bestimmten Detailfunktionen integriert sind; also dort, wo man, wie es scheint, entweder nur noch im Vollzug von Funktionen oder gar nicht mehr partizipieren kann. Im Lebensraum der Kinder, in der Kleinfamilie zumal, ist die hochdifferenzierte Gesellschaft nur noch in rigiden, für das

---

\* Erschienen in: Erich H. Müller (Hrsg.), Planungshilfen zum Sachunterricht. Kommentare und Materialien zu den Vorläufigen Arbeitsanweisungen für Sachunterricht in der Grundschule des Landes Baden-Württemberg. Mit Beiträgen von Siegfried Beul, Horst Erdmann, Wolfgang Faust, Franz Gauggel, Klaus Giel, Jörg Haug, Alois Irmeler, Hildegard Kasper, Einhard Lerch, Rolf Maier, Erich H. Müller, Arno Piechorowski, Helmut Veitshans Süddeutsche Verlagsgesellschaft Ulm 1976, S. 37-45. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

<sup>1</sup> Carlo Schmid, Weimar – Chancen und Risiken einer Verfassung, in: Carlo Schmid, Politik als geistige Aufgabe, Stuttgart 1973, S. 172 ff.

Überleben jedoch unerläßlichen Verhaltensvorschriften (Verkehr) oder aber in unverbindlichen Bildern (des Fernsehens, der Erzählungen Erwachsener) präsent.<sup>2</sup>

Die Grundschultheorie hätte, dies gilt auch heute noch, die Grundschule gerne als Gegenmodell zu der bekannten Schule. Demnach sollte die Grundschule nicht als die Institution verstanden werden, in der die Kinder ihre Kindheit zugunsten des Übergangs in den Erwachsenenstand aufopfern müssen, sondern als die Manifestation des Interesses der Gesellschaft am Kindseinkönnen ihrer Glieder.

Es fragt sich allerdings, in welchem Sinne die Grundschule eine Schule, eine wie auch immer geartete Lernanstalt sein muß, und warum das Kindsein zu seiner Verwirklichung immer auch an die Rolle des Schülers gebunden ist.

Diese in der Weimarer Schulreform<sup>3</sup> bereits gesehenen und unter bestimmten Voraussetzungen, auf die hier nicht eingegangen werden kann, diskutierten Probleme haben sich inzwischen verschärft. Worum es letztlich im Problem der Ermöglichung des Kindseins geht, ist ein Verständnis der [38/39] Wirklichkeit, das »allgemein« in dem Sinne ist, daß es nicht an die Ausführung bestimmter Detailfunktionen gebunden ist. Es geht dabei ganz allgemein um die Möglichkeit der Emanzipation des Laien in einer Gesellschaft von Spezialisten; um die Chancen einer Laienkultur in unserer Gesellschaft.

Zunächst einmal kann der Laie nur mit Hilfe streng vorgeschriebener, mit Sanktionen besetzter Verhaltensmuster an der Gesellschaft partizipieren. Man weiß, wie man sich im Verkehr zu verhalten hat und was einen erwartet, wenn man sich nicht daran hält; was am Arbeitsplatz, in der Schule oder auf dem Sportplatz rechtens ist, ist ebenfalls allgemein bekannt. Der Spielraum, in dem man hier Erfahrungen machen kann, ist durch Nonnen, Erwartungen und Sanktionen abgesteckt. Darin liegt, daß die Umgangs- und »Lebenserfahrungen« nicht so sehr durch die Gegenstände, die man gebraucht oder durch die anderen Menschen, mit denen man zu tun hat, vermittelt sind, sondern durch Verhaltensmuster, die es unter Androhung von Sanktionen zu befolgen gilt. Der Gebrauch der Dinge, mit denen wir umgehen, ist nicht gegenständlich »gedeckt«, will sagen: der Laie kann im allgemeinen keinen Zusammenhang mehr herstellen zwischen dem tatsächlichen Gebrauch und der Beschaffenheit oder dem Funktionieren der Dinge, mit denen er als common man alltäglich zu tun hat. Gebrauch und Gegenstand sind für den Laien nur noch durch den Fachmann zu vermitteln, der schließlich auch die Verhaltensmuster (in Form von Gebrauchs- und Betriebsanweisungen) verfaßt. An die Stelle der gegenständlich-sachlichen Orientierung des Verhaltens tritt die Orientierung an den Sanktionen, mit denen die Verhaltensvorschriften – extrinsisch – motiviert sind. Der Laie (idiot) scheint endgültig zum Idioten geworden zu sein.

Was hat dies mit der Kindheit und dem behaupteten Interesse der Gesellschaft am Kindseinkönnen ihrer Glieder zu tun? Es leuchtet ohne weiteres ein, daß die Kinder nur als totale Laien an der gesellschaftlichen Wirklichkeit partizipieren können. Sie werden infolgedessen immer mehr in eine Wirklichkeit von Verhaltensvorschriften abgedrängt, in eine Wirklichkeit ohne explorationsbedürftige Realitätsgehalte. In einer solchen Wirklichkeit vermindern sich die Chancen zum interessanten Austausch mit Kindern, die Möglichkeiten des irgendwie reizvollen, bereichernden oder befriedigenden Verkehrs mit ihnen. Wer Kinder hat und aufzieht, setzt Chancen der Selbstverwirklichung aufs Spiel: diese Gleichung wird doch weithin in öffentlichen Diskussionen aufgestellt. Gleichzeitig wird deutlich, daß die Schwierigkeiten im Umgang mit Kindern auf dem Verlust der allgemeinen Mittelbarkeit der Weltgehalte beruhen. Unsere Wirklichkeit kann nicht mehr, jedenfalls nicht ohne weiteres, als Welt das heißt als eine mit ande- [39/40] ren Menschen geteilte, nicht durch Funktionen, Positionen und Rollen

<sup>2</sup> Jan Hendrik van den Berg, *Metabletica*. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie, Göttingen 1960. Dazu auch: *Philippe Ariès*, *Geschichte der Kindheit*, München 1975.

<sup>3</sup> *Aloys Fischer*, *Werdegang und Geist der Grundschule*, in: *Karl Kreitmair* (Hrsg.), *Aloys Fischer, Leben und Werk*, Bd. 1, München o. J., S. 325 ff.

vermittelte Wirklichkeit, dargestellt werden. »Weltgehalte« werden nach dem hier vorausgesetzten Verständnis in einer solchen »Mitteilung« erschlossen, die selbst offene Horizonte hat und sich nicht ausschließlich an den Partner wendet, soweit er gesellschaftlich, durch Funktionen, Positionen und Rollen, vermittelt ist: die gesellschaftliche Wirklichkeit wird darin immer auch überschritten.

In diesem Sinne hatte sich der Reformpädagogik im Anschluß an Fröbel das Problem des erfüllten Umganges mit Kindern als der »allgemeinen« Mittelbarkeit von Weltgehalten gestellt. Daß man alle auf intellektuell redliche Weise vermitteln könne, darf jedoch nicht als naturgegebene Basis vorausgesetzt werden. Die Formel drückt vielmehr die spezifisch pädagogische Aufgabe des unterrichtlichen Lehrens aus. Ihren realen Rückhalt findet die Aufgabe der »Darstellung der Welt« am, um es so zu sagen, wohlverstandenen Interesse der Gesellschaft an ihrer eigenen Perspektivität (Zukunftsoffenheit}. In den »ungenutzten«, noch nicht zur Realisierung von eindeutig bestimmten Funktionen verbrauchten Kräften des Laien scheint die Zukunft der Gesellschaft beschlossen zu liegen. Dies gilt, wie H. J. Krysmanski gezeigt hat, in einer spezifischen Weise auch für die Wissenschaften, soweit diese als soziale »Systeme« verstanden werden können.<sup>4</sup>

Dies alles zusammengenommen ergab sich die Aufgabe, den Lehrplan so zu konzipieren, daß er Kommunikationsanlässe zwischen Kindern und Erwachsenen bietet. In dem Maße, in dem dies gelänge, könnte die Schule auch für die Eltern wieder im Hinblick auf die Gegenwart der Kinder interessant werden und nicht nur hinsichtlich einer den Kindern verordneten Zukunft. So gesehen wäre es die Aufgabe der Grundschule, soweit sie als eine pädagogische Anstalt institutionalisiert werden kann, die Kinder zu interessanten Gesprächspartnern der Erwachsenen aus- und aufzurüsten. Sie hätte keineswegs nur und ausschließlich die Aufgabe, die Kinder mit dem vertraut zu machen, was die Erwachsenen eh schon besser wissen und können.

Die Problematik der Sachhaltigkeit (realitas) der Dinge, Verhältnisse und Beziehungen, wie sie uns von der alltäglichen Praxis zugeführt werden, kann nicht im Gegenzug – kontrafaktisch – zu eben dieser Praxis ausgearbeitet werden: nicht als Frage nach dem reinen Wesen der Dinge und der Personalität.

Eine unmittelbar-direkte Ausrichtung des Anfangsunterrichtes an den Wissenschaften hilft auch nicht aus dem Dilemma heraus; nicht nur, weil [40/41] die Wissenschaften die Frage nach dem Wesen der Dinge nicht mehr stellen und es gar nicht in ihrer Absicht liegt, eine hinter der Alltagspraxis verborgene Wirklichkeit zum Vorschein zu bringen, um sagen zu können was eigentlich richtig ist, sondern weil ihre Gegenstände gedankliche Konstrukte sind, das heißt auf einer angebbaren und objektivierbaren Organisation von Daten beruhen. »Die Ganzheit eines Gegenstandes, sei dieser physikalischer, biologischer oder sozialer Natur, ist immer eine gedankliche Konstruktion. Genaugenommen gibt es keine Grenzen, die irgendeinen Prozeß oder ein Objekt definieren ... Wie die theoretische Biologie gezeigt hat, ist in gewisser Weise sogar das lebende Tier eine solche Konstruktion, und der Punkt, an dem das Tier aufhört und die Umwelt beginnt, wird willkürlich festgesetzt.«<sup>5</sup>

Die Verfahrens- und Verhaltensweisen, in denen die Wissenschaft Daten organisiert, sind für sich erlernbar. Allerdings müssen auch die wissenschaftlichen Verfahren gegenständlich-inhaltlich vermittelt werden, wenn sie dem verfügbar sein sollen, der sie per Außensteuerung erlernt. Von hier aus wird die Problematik des grundlegenden Sachunterrichts von der Frage bestimmt: Wie, in welchen Formen kann das Verhalten sachlich vermittelt, auf explorationsbedürftige Inhalte bezogen werden. Wie wir schon angedeutet haben, bezieht sich diese Frage nicht auf ein im Wesen des Menschen begründetes Verhältnis des Menschen zu der ihn um-

<sup>4</sup> Hans Jürgen Krysmanski, *Soziales System und Wissenschaft*, Gütersloh 1967, S. 70 f.

<sup>5</sup> William J Goode / Paul K Hatt, Die Einzelfallstudie, in: René König (Hrsg.), *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Praktische Sozialforschung II*, Köln/Berlin<sup>6</sup>1968, S. 302.

gebenden Wirklichkeit, sondern einzig und allein auf die Formen, in denen die alltägliche Praxis uns die Dinge und andere Menschen zuführt, vertraut macht und entzieht. Gefragt wird nach der Art und Weise dieses »Zuführens«, das, da es uns in ein solches Verhältnis setzt, in dem unser Interesse allein den Dingen und nicht den Beziehungen gilt, durch die die Dinge bestimmt werden, ständig übergangen und verdeckt wird. Die Art, in der uns die Alltagspraxis die Dinge und andere Menschen zuführt, gilt es zu erhellen.

Doch in welcher Weise sind die Verhaltensmuster der alltäglichen Praxis aufzuarbeiten, wenn es darum geht, ihre konstitutive, sachliche Bezüge aufbauende Funktion sichtbar zu machen." Diese eminent didaktische Frage diene als Leitfaden zur Erörterung der »Lehrinhalte«. Wir glaubten, als erstes von der pragmatischen Funktion der Verhaltensmuster ausgehen zu müssen.

Es wäre zu zeigen, wie in der erfolgreichen Alltagspraxis Daten zu »bedeutungsvollen« Einheiten der Lebenswirklichkeit geordnet und bilanziert (mit Werten ausgezeichnet) werden. Unter diesem Aspekt stellen sich die Verhaltensmuster dar als verwirklichte Handlungsmöglichkeiten, [41/42] das heißt als durchaus kontingente, unbegründbare, also produktive Möglichkeiten der Lebensbewältigung; des nicht organisch vorstrukturierten Einstellens und Einarbeitens' eines Organismus in »seine« Umwelt, wodurch Belastungen abgearbeitet und neue Möglichkeiten des Ordnen der Wirklichkeit entdeckt werden können. Es geht hier, in einem Wort, darum, das gewohnte und ritualisierte Verhalten als Handeln, das durch Offenheit, Perspektivität und Tiefe gekennzeichnet ist, sichtbar und verfügbar zu machen; um die Frage des Aufbaus von Wirklichkeitsausschnitten, in denen Bedürfnisse entdeckt, befriedigt, auf Dauer gestellt, aber auch verdrängt werden. In diesen pragmatischen, offenen Funktionszusammenhängen zeigen sich die Dinge im Widerschein praktischer Vorgriffe [Konzeptionen). Sie werden in die Beleuchtung praktischer Vorhaben und Interessen gerückt, die darüber entscheiden, was an den Dingen für interessant und wesentlich zu gelten hat und was übersehen werden darf. Den Zusammenhang von Interessen, Objekteigenschaften, Verfahren, Bedürfnissen und den damit verbundenen Ansprech- und Wahrnehmungsspektren, in denen sich Ausschnitte der Lebenswirklichkeit konstituieren, nennen wir Handlungsbereiche. Handlungsbereiche sind das Ergebnis einer didaktischen (zeigend-explizierenden) Aufbereitung von routinisierten alltäglichen Verhaltensformen.

Die freilegende Entdeckung des Verhaltens als Handeln ist allerdings nur unter Voraussetzung der Möglichkeit der Entaktualisierung der Wahrnehmung und Motorik denkbar. Nur wo man zum Beispiel Bewegungsmöglichkeiten unabhängig von ihrer motorischen Realisierung gleichsam entwerfen kann, können auch Wahrnehmungsdaten (Empfindungen) sozusagen abgelöst werden von der aktuellen Wahrnehmung und schließlich in einem repräsentierten Raum mit Hilfe der Sprache oder anderer Kommunikationssysteme objektiviert werden. Zur Überführung der Verhaltensmuster in Handlungsbereiche wird, so kann vermutet werden, die Möglichkeit vorausgesetzt, Daten, Sinnesmaterial nicht nur aus der unmittelbar-aktuellen Rezeption zu lösen, sondern in der Gestalt von »Phänomenen« zu organisieren. Damit ist ganz schlicht die Möglichkeit der Hervorbringung von Auffassungsweisen gemeint, die nicht organologisch zu begründen sind (wenngleich diese Auffassungsweisen einen Integrationszusammenhang von Organfunktionen darstellen). In der Gestalt von Phänomenen können Dinge und Sachverhalte unabhängig von der je aktuellen Wahrnehmung gemeint werden, so daß die Wahrnehmung selbst als die materiale Erfüllung von Intentionen erscheint. (Das »wirkliche« Sinnesmaterial vertritt und repräsentiert dabei nur das, als was es gemeint, begriffen, verstanden ist.) Man könnte unter Vernachlässigung der Einzelfragen und Feinstrukturen auch sagen: den phänomenalen Ge- [42/43] halt der Wirklichkeit (Intentionalität) »gibt« es nur in der Gestalt artikulierter Erfahrungen. Als was sich die Wirklichkeit zeigt (phänomenaler Gehalt) muß als Intention hervorgebracht und artikuliert werden. Wie nun auf der einen Seite die ausgrenzende Bestimmung von Handlungsbereichen auf der Möglichkeit der entaktualisierten, phänomenalen Fassung der Wirklichkeit aufbaut, so ist umgekehrt die Artikulati-

on von Erfahrungen an das Handeln gebunden, als der Instanz, die die Wirklichkeit des Gemeinten verbürgt. (Die Intentionalität wird hier nicht als Eigenschaft eines absoluten, selbständigen, allem Seienden entgegengesetzten Bewußtseins verbucht, sondern als eigentümliche Verfassung des Handelns, wie es zum Aufbau der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit vorausgesetzt werden muß). Um diesen Zusammenhang einerseits sichtbar zu machen, und um andererseits die produktive Hervorbringung der intentionalen Gehalte der Wirklichkeit als eine eigenständige Aufgabe zu verdeutlichen, haben wir die Erfahrungsbereiche in die Arbeitsanweisungen eingeführt. Diese Erfahrungsbereiche sind selbstverständlich auch Handlungsbereiche im beschriebenen Sinne. Sie unterscheiden sich jedoch von den Handlungsbereichen im engeren Sinne dadurch, daß sie das Handeln mehr auf seine Darstellungsfunktion als auf seine technische, Veränderungen bewirkende Funktion hin thematisieren. Was in den Handlungsbereichen, die in den Vorläufigen Arbeitsanweisungen Erfahrungsbereiche genannt werden, hervorgebracht werden soll, sind Auffassungen, Intentionen und Aspekte, in denen und mit denen gleichzeitig Untersuchungs- und Problemfelder freigelegt werden: auf die Herstellung von technisch oder sozial verwertbaren Produkten wird dabei weniger geachtet. Der Verwertungszusammenhang soll dabei solange ausgeklammert werden, bis bestimmte Auffassungsweisen durchgebildet sind.

Es ist an dieser Stelle noch einmal hervorzuheben, daß die Begriffe Erfahrungs- und Handlungsbereiche ab didaktische Kategorien eingeführt worden sind: sie bezeichnen die Unterrichtsintentionen, mit denen Verhaltensmuster des Alltags aufgegriffen und aufgearbeitet werden sollen. Es sind didaktische Formen, die auf eine eigentümliche Reflexivität des Verhaltens, auf seine Verfügbarkeit (Disponibilität) gerichtet sind, nicht auf die Vergrößerung des Verhaltensrepertoires.<sup>6</sup>

Bezüglich der Realisierung dieser didaktischen Intentionen wird zunächst einmal davon ausgegangen, daß sie in vier Dimensionen, die sich gegenseitig bedingen und voraussetzen, vorgenommen werden muß. [43/44]

1. Verfügbar wird das Verhalten nur, wenn es als Erfüllung einer Struktur (Ordnung) erfaßt werden kann, also im bezug auf eine von dem jeweiligen Vollzug unabhängige, sachliche Struktur. Die Ausbildung dieser sachlichen Struktur ist die unabdingbare Voraussetzung der Reflexion: durch den Bezug auf die sachliche Struktur unterscheidet sich die reflexive »Verdoppelung« des Verhaltens von einem bloß wiederholenden Nachvollzug.
2. Das Ausbringen der sachlichen Struktur des Verhaltens ist jedoch undenkbar ohne andere Menschen. Die Sachlichkeit bedarf um ihrer eigentümlichen Verbindlichkeit willen des Bezugs zu anderen, die zustimmen oder ablehnen können. In diesem Sinne reden wir von der sozialen Dimension, in der die didaktischen Intentionen zu realisieren sind.
3. Der Bezug zu zustimmungsfähigen anderen ist nur als Kommunikation zu denken. Die sachliche Struktur ist als solche an die Mitteilbarkeit gebunden, wie auch umgekehrt Kommunikation nur dort möglich ist, wo es einen sachlichen Kern der Mitteilung gibt.
4. Es hängt mit der Angewiesenheit der Sache auf die anderen zusammen, daß sie nicht ein für allemal festgestellt werden kann. Jede sachliche Feststellung ist eine Feststellung auf Widerruf; Wiederaufnahmeverfahren können jederzeit in Gang gebracht werden. Jede Mitteilung, in der sich in der Auseinandersetzung mit anderen die Sache erst herausstellt, hat daher eine zeitliche Dimension. Sie ist allerdings nicht nur in dem Sinne zeitlich bestimmt, daß die Herstellung von Konsens ein Prozeß in der Zeit ist. Dem sachlich Festgestellten können vielmehr neue Perspektiven und Aspekte abgewonnen werden, so daß jede sachliche Feststellung eine Fülle von unvorhersehbaren Modifikationen in sich birgt und ermöglicht. In diesem Sinne ist in den Arbeitsanweisungen von der geschichtlichen (im engeren Sinne kulturellen) Di-

---

<sup>6</sup> Zum folgenden: *Klaus Mollenhauer*, Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, München 1972, S. 28 ff.

mension der Realität die Rede.

Die zweite Annahme, die dem Aufbau der Arbeitsanweisungen zugrundeliegt, betrifft die Art und Weise der Realisierung der didaktischen Intentionen. Es wird davon ausgegangen, daß die Disponibilität aufgrund ihres reflexiven Charakters nicht in der Form taxonomisch geordneter Lehrziele artikuliert und dargestellt werden kann. Zur theoretischen Bewältigung dessen, was die Intentionen beim Lernenden bezwecken möchten, bietet sich viel eher das Konstrukt der Kompetenz an, insofern mit den Intentionen eine Verfassung im Lernenden angestrebt wird, die ihn in die Lage versetzt, von einer beschränkten Anzahl von Mitteln einen unendlichen Gebrauch zu machen. In diesem Sinne war dann in den ersten Entwürfen der Zielbereich des Lehrplans in der Form von Kompetenzen gegliedert und ausgelegt (sachliche, soziale, kommunikative und kulturelle Kompetenz). [44/45]

Über den inneren Aufbau der Kompetenzen kann in den Vorläufigen Arbeitsanweisungen nichts ausgemacht werden. Die Funktion der Arbeitsanweisungen wurde ja gerade in der Erkundung der Kompetenzen gesehen. Von der Kommission jedenfalls sind die Arbeitsanweisungen als ein Explorationsinstrument gedacht, das die Lehrer, die damit arbeiten, als Partner der Forschung beansprucht und sie mehr auf den Erfahrungsaustausch, gerade auch mit den Schülern, als auf die Herstellung und die Kontrolle von »Produkten« verpflichtet.