

### Unterricht - Wissen - Fehlkonzepte: Eine Replik auf Wolfgang Sanders Replik zu den Konzepten der Politik

Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Replik / replication

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). Unterricht - Wissen - Fehlkonzepte: Eine Replik auf Wolfgang Sanders Replik zu den Konzepten der Politik. *Politische Bildung : Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis*, 45(2), 152-159. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67959-6>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

■ Joachim Detjen/Peter Massing/Dagmar Richter/Georg Weißeno

## Unterricht – Wissen – Fehlkonzepte

### Eine Replik auf Wolfgang Sanders Replik zu den Konzepten der Politik

In der Ausgabe 4/2011 von *politische bildung* bringt Wolfgang Sander (Sander 2011) erneut seine Vorbehalte gegen das von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter (2010) entwickelte Modell der Politikkonzepte, d.h. des in schulischen Unterrichtsprozessen zu vermittelnden politischen Wissens, der politikdidaktischen Öffentlichkeit zur Kenntnis. Ließe man ohne Gegenrede stehen, was Sander an Kritik vorbringt, entstünde beim unbefangenen Leser der Eindruck, als seien Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter damit widerlegt und keiner weiteren Beachtung würdig. Das wäre jedoch keinesfalls ein angemessenes Ergebnis des Diskurses. Wir gehen deshalb noch einmal auf drei wesentliche Punkte der erneuerten Kritik Sanders ein, nämlich auf den Unterricht, auf das Wissen und auf die Fehlkonzepte. Während die Antworten auf die ersten beiden Punkte kürzer darstellbar sind, wird der dritte Punkt ausführlicher erörtert.

### 1. Unterricht

Wolfgang Sander fokussiert seine Kritik an dem Modell des Fachwissens einmal mehr auf die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung, die sich mit seiner Vorstellung „guten Politikunterrichts“ (Sander 2011, 157 f.) nicht vereinbaren lasse. Er wiederholt seine bekannten Vorwürfe, „im Unterricht (gehe) es folglich auf der Ebene des Wissens primär um die Vermittlung dieser konstituierenden Begriffe“ (155) und darin zeige sich „eine Vorstellung von Unterricht und Unterrichtsplanung, die hinter den etablierten Qualitätsvorstellungen für guten Unterricht in der Didaktik der politischen Bildung“ zurückfalle (158). Er wirft dem Ausgangsmodell weiterhin ein „instruktionsorientiertes teaching to the test“ (ebenda) vor. Sein als positiv dargestelltes Unterrichtsleitbild ziele hingegen auf „einen schülerorientierten, multiperspektivischen, methodisch vielfältigen und auf ergebnisoffene Fragen und Probleme ausgerichteten Unterricht“ (ebenda).

Mit den gewünschten Anforderungen des von Sander beanspruchten Unterrichtsleitbildes stimmen wir entgegen seiner Behauptung durchaus überein. Nach unserer

Auffassung lässt sich das Lernen im kompetenzorientierten Politikunterricht weiterhin mit allen bekannten Unterrichtsmethoden und Medien organisieren. Nach wie vor sind kreative Unterrichtsdesigns möglich und gewünscht, denn eine Ableitung des Unterrichtshandelns oder der Unterrichtsplanung aus den Fachkonzepten ist nicht möglich. Kompetenzmodelle enthalten keinerlei Gestaltungshinweise für den Unterricht, sondern legen lediglich die Kriterien für den zu erreichenden Leistungsstand und den Kompetenzaufbau fest. In diesem Punkt liegt also ein Konsens vor.

Sander ist entgegenzuhalten, dass Wissen selbstverständlich ein Bestandteil der Kompetenzorientierung ist. Wissen wird über die Erfahrung mit Begriffen vermittelt. Das Fachwissen als eine Dimension ist aber natürlich mit den anderen Kompetenzdimensionen zu verknüpfen. Kompetenzorientierung bedeutet im Hinblick auf die Inhalte, dass die Lehrenden nicht mehr auf Themen festgelegt und dadurch in ihren Planungsentscheidungen begrenzt sind. Kompetenzorientierung bedeutet des Weiteren, dass alle Kompetenzdimensionen im Unterricht zu berücksichtigen sind. Von daher zielt der Unterricht niemals auf ein immer wieder neu unterstelltes instruktionsorientiertes *teaching to the test*. Dies ist eine Fehlrezeption des Anliegens unseres Buches, die bei genauem Lesen hätte auffallen müssen (Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010, 16, 22, 51, 197). Es geht im kompetenzorientierten Unterricht mitnichten primär um die Vermittlung der konstituierenden Begriffe.

Die Fachkonzepte und ihre konstituierenden Begriffe können aber die Arbeit der Lehrenden erleichtern. Die Lehrenden sind in der Lage, sehr schnell anhand eines anzulegenden individuellen Selbstreports über das Unterrichtsgeschehen zu erkennen, welche Facetten der Kompetenzdimensionen sie im Rahmen eines Schuljahrs (noch) zu fördern bzw. bereits hinreichend angesprochen haben. Solche Übersichten erleichtern ihnen des Weiteren die gezielte Suche nach Materialien, weil sofort deutlich wird, wie ergiebig diese für die jeweiligen noch anzuregenden Facetten und für die aktuelle Phase des Kompetenzaufbaues sind. Die Übersichten sind eine Hilfestellung bei den Jahresplanungen, um sicher zu sein, dass der Unterricht genügend Anregungen zum Kompetenzaufbau bei den Lernenden liefert. Sie erleichtern des Weiteren den Überblick über die unterschiedlichen Facetten und Niveaustufen der Kompetenzen. Solche möglichen Klassifizierungen hat das Institut für Qualitätsentwicklung bisher für verschiedene Fächer vorgelegt. Sie wurden im von Sander kritisierten Ausgangsmodell lediglich für die Dimension Fachwissen an die Bedürfnisse des Politikunterrichts angepasst. Dieses Vorgehen ermöglicht erst die von Sander gleichfalls geforderte Qualität des Unterrichts.

Sander philosophiert in der Replik über seine individuellen Vorstellungen von

gutem Unterricht und reklamiert die „richtige“ Qualitätsvorstellung für sich. Dabei ist inzwischen bekannt, dass man je nach Herkunft, Präferenzen, Maßstäben und Erfahrungen sehr unterschiedliche Antworten auf die Frage nach „gutem“ Unterricht zu hören bekommt. Es gibt nicht die ideale Lehrmethode, den optimalen Unterricht. „Je nachdem, wer den Unterricht beurteilt, kommen unterschiedliche Maßstäbe, Erwartungen und Orientierungen ins Spiel. Wenn man eine Unterrichtsstunde videographieren würde und ein und dieselbe Aufnahme Schülerinnen und Schülern, Kollegen, der Schulleitung, Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern zur Beurteilung vorlegen würde, dann gäbe es ganz sicher unterschiedliche Ergebnisse. Hier hat die Arbeit von Clausen mit dem bezeichnenden Titel ‚Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?‘ Pionierdienste geleistet“ (Helmke 2003, 47). Eine wissenschaftlich-differenzierende Betrachtung des Unterrichtsgeschehens kann seit zehn Jahren von empirisch validen Daten ausgehen: „Der zentrale empirische Befund dieser Arbeit besagt, dass Schüler, Lehrer und Videobeurteiler in ihrer Wahrnehmung von Unterricht nur niedrige Übereinstimmungen aufweisen und dass die Übereinstimmung zumindest zum Teil von Merkmalen des zu beurteilenden Unterrichtsaspekts abhängig ist. Wie in dieser Arbeit sowohl konzeptionell als auch empirisch herausgestellt wurde, liegt keine der drei Sichtweisen generell näher an der ‚Unterrichtswirklichkeit‘ als die anderen Perspektiven“ (Clausen 2002, 186). Woher Sander also weiß, was guter Unterricht ist, bleibt sein Geheimnis.

## 2. Wissen

Sander bezieht sich auf Gregory Murphy. Murphy interessiert sich als Kognitionslinguist zum einen für Fragen danach, warum einige Objekte ein Konzept bilden und andere nicht. Oder welche Merkmale eines Objekts wichtig sind zur Konzeptbildung. Zum anderen interessiert ihn, wie Kommunikationen zwischen Individuen funktionieren, da die kognitiven Systeme der Kommunikationspartner keine direkten Zugänge zueinander haben (Murphy 2002, 141-197). Zur Bearbeitung seiner Fragen zieht er zusätzlich noch die Kategorien „Beispiele“ (*exemplars*), „Prototypen“ (*prototypes*) und „Theorien“ (*theories*) heran, mit denen er die individuelle Konzeptbildung und -nutzung erklärt. Bei dieser Konzeptbildung (z.B. zum „Hund“) bezögen die Individuen viele Kontextinformationen mit ein, so dass keine inhaltliche Eindeutigkeit bei Konzepten existiere. Es wird von Kognitionslinguisten jedoch an keiner Stelle bestritten, dass es nicht einen Kern bzw. eine Essenz der Konzepte gebe (z.B. „*nucleus*“, Cabré Castellví 2003, 182). In diesem Punkt missinterpretiert Sander Murphy in konstruktivistischer

Lesart. In der Biologie kann natürlich definiert werden, was ein Hund ist. Die Essenz der Konzepte wird den Kognitionslinguisten zufolge in den Kontextualisierungen der jeweiligen Kommunikationen um viele Merkmale erweitert. Insofern seien die Konzepte in Kommunikationen theoretisch schwer zu fassen. „On the proposal I am making, people attempt to form prototypes as part of a larger knowledge structure when they learn concepts. But at the same time, they remember exemplars and these memories may influence them in a variety of ways. In short, concepts are a mess“ (Murphy 2002, 492). Die Essenz der Konzepte haben Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter dargelegt und ihren Stellenwert begründet (2010, 49). Zudem werden die Konzepte mit den Abschnitten „fachwissenschaftliche Vertiefung“ in die Fachkommunikation verschiedener politikwissenschaftlicher Theorien eingebettet, in denen die Essenz der Konzepte eine unterschiedliche Kontextualisierung erfährt.

Sander meint, dass durch diese Kontextualisierungen überhaupt keine Beschreibung von Wissen möglich sei, das „richtig“ ist, da zu viele mögliche Merkmale z.B. zum Hund gehören könnten. Damit vereinfacht er die Fragen der Kognitionslinguisten, die sich neben aktuellen Kommunikationen auch mit der Entwicklungsgeschichte von Konzepten auseinandersetzen, wozu die Frage gehört, welche Kerne der Konzepte in den Kommunikationen Bestand haben und welche Kontextualisierungen sich ändern. Sander bleibt in seiner Kritik bei der Beschreibung von Alltagskommunikationen stecken bzw. im Bereich der politischen Sozialisationsforschung, die eine Fülle an unterschiedlichen Präkonzepten von Schülern/Schülerinnen feststellen kann. Didaktik muss sich jedoch auch für das Ziel des Lernens interessieren, welches fachliche Wissen zu lehren ist. Es geht also auch darum, welche Essenz die Konzepte haben, die fachlich als richtig definiert werden können und die eventuell bei den Schülern/Schülerinnen einen *conceptual change* erfordern.

### 3. Fehlkonzepte

Sander fokussiert seine Kritik auf den Wissensbegriff von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter, gemäß dem es neben noch richtigem Wissen auch schon falsches Wissen gibt. Letzteres firmiert in der kognitionspsychologischen wie in der politikdidaktischen Diskussion unter der Bezeichnung „Fehlkonzepte“. Einer der Vorwürfe Sanders lautet, dass sich unter den von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter aufgelisteten Fehlkonzepten Vorstellungen fänden, die durchaus legitime politische Positionen beschrieben (Sander 2011, 157).

Sander macht seine Kritik an einem bestimmten Fehlkonzept des Fachkonzeptes

„Demokratie“ fest. Bei Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter (2010) heißt es hierzu: „Ein häufiges Fehlkonzep ist die Vorstellung, Demokratie ermögliche dem Einzelnen Selbstbestimmung. Demokratie bedeutet jedoch nicht Selbstbestimmung des Einzelnen, sondern Selbstbestimmung des Volkes, was nicht mit Herrschaftsfreiheit gleichzusetzen ist“ (63). Sander deutet nun dieses Fehlkonzep in ein „Fehlkonzep“ von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter um. Seine in Frageform gekleidete Kritik lautet: „Gehören nicht Grund- und Menschenrechte, so das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, zum Kernbestand moderner Demokratien? War nicht in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung die Sicherung von ‚Life, Liberty, and the Pursuit of Happiness‘ der Bürger der institutionelle Sinn einer Regierung?“ (Sander 2011, 157). Sanders Botschaft ist klar: Er will sagen, dass die vom Staat gewährleistete Freiheit und Selbstbestimmung dasselbe sind.

Was ist zu dieser Argumentation zu sagen? Zu sagen ist, dass sie sich überhaupt nicht bemüht, die von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter vorgetragene Erläuterung des Fehlkonzepes nachzuvollziehen, d.h. zu sehen, dass die Demokratie nicht Herrschaftsfreiheit bedeutet. Herrschaftsfreiheit ist aber im Kontext politischer Ordnungsvorstellungen – in diesem Kontext wird das Fachkonzep „Demokratie“ vorgestellt – die unaufgebbare Bedingung dafür, dass der Einzelne nur sich selbst gehorcht, das heißt aber, sich selbst bestimmt. Da die Demokratie aber keine herrschaftsfreie Ordnung ist – die Vielzahl der mit Amtsinhabern besetzten staatlichen Institutionen und die Intensität gesetzgeberischer Aktivitäten unterstreichen dies sinnfällig –, leben die Menschen auch nicht selbstbestimmt. Sie leben vielmehr in einer durch und durch geregelten Welt, in der vieles erlaubt, vieles aber auch verboten ist. Man kann sich vorstellen, dass es manche Regelungen gibt, die dem einen oder anderen überhaupt nicht gefallen. Nie und nimmer kann ein solcher Zustand das Prädikat „Selbstbestimmung“ erhalten. Denn Selbstbestimmung verlangt begriffsnotwendig, keinem anderen Willen unterworfen zu sein als dem eigenen. Was die Menschen haben, sind autonome Handlungsspielräume im Rahmen der Gesetze. Diese Zusammenhänge, die, wie eben erwähnt, von Sander völlig ignoriert werden, werden gleich im Anschluss näher expliziert.

Zuvor aber noch ein Wort zum Vorgehen Wolfgang Sanders: Anstatt zu versuchen, dem von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter Vorgetragenen einen Sinn abzugewinnen oder wenigstens für nicht völlig unplausibel zu halten, macht er es sich sehr einfach: Er stellt flugs einen Bezug der Demokratie zur Freiheit in den Grund- und Menschenrechten sowie im (US-amerikanischen) Gemeinwohlverständnis her. Für ihn sind gesetzlich gewährte Freiheitsspielräume und Selbstbestimmung offensichtlich dasselbe. Mit seinem Vorgehen entspricht er einerseits – wenn auch wohl

ungewollt – dem Anliegen von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter, die nachdrücklich eine Vernetzung der Konzepte in den Köpfen der Lernenden anstreben. Andererseits übersieht er, dass die gesetzlich geregelte freie Entfaltung der Persönlichkeit (Grundgesetz) und die Gewährleistung persönlicher Freiheit als Staatszweck (US-Unabhängigkeitserklärung) eben nicht identisch sind mit Selbstbestimmung, wenn man diesen Begriff ernst nimmt und ihm auf den Grund geht.

Was ist denn nun Selbstbestimmung im Kontext der Demokratie? Und was unterscheidet sie von der Freiheit im Kontext von Grundrechten und Staatszwecken? Um auf diese Fragen eine adäquate Antwort zu erhalten, muss man in die politische Theoriengeschichte eintauchen und sich dabei den Diskurs der Gesellschaftsvertragstheorie vergegenwärtigen.

Die Gesellschaftsvertragstheoretiker konstruierten einen Naturzustand, in dem die Menschen sich wirklich selbst bestimmen konnten. Sie konnten es, weil es keine Herrschaft gab, die den individuellen Entfaltungsraum der Menschen gesetzlich regelte, d.h. einschränkte. Noch einmal: Selbstbestimmung ist dann möglich, wenn es niemanden gibt, dem der Einzelne untertan ist und dessen Befehlen er gehorchen muss. Der Naturzustand gewährleistet dies, weil in ihm definitionsgemäß keine Autorität existiert, die verbindliche Anweisungen erteilt. Nun war den Vertragstheoretikern klar, dass ein solcher Zustand aufgrund seiner fehlenden Friedlichkeit durch Gründung einer staatlichen Ordnung überwunden werden muss. Ihre Annahme war, dass die Menschen dies auch wollen. Um eines friedvollen Lebens willen sind die Menschen nämlich bereit, ihre ursprünglich uneingeschränkte Freiheit, also ihre Selbstbestimmung, zugunsten einer gesetzlich regulierten Freiheit aufzugeben. In jeder Gesetzgebung, auch der eines demokratisch legitimierten Gesetzgebers, steckt nun jedoch ein Moment der Heteronomie: Denn es gibt die einen, nämlich die gewählten Repräsentanten, welche die Gesetze geben, und die anderen, nämlich die Bürger, welche die Gesetze befolgen müssen. Wenn aber jemand ein Gesetz befolgen muss, dann lebt er nicht im Zustand der Selbstbestimmung.

Das eben Aufgeführte war allen Vertragstheoretikern klar. Allerdings gibt es mit Rousseau eine Ausnahme. Im berühmten 6. Kapitel des Ersten Buches seines „*Contrat social*“ beschreibt Rousseau als das grundlegende Problem für die Konstruktion eines staatlichen Gemeinwesens das Folgende: „Finde eine Form des Zusammenschlusses, die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitglieds verteidigt und schützt und durch die doch jeder, indem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genauso frei bleibt wie zuvor“ (Rousseau 1977, 17). Rousseau behauptet nun, mit seiner Konzeption des Gesellschaftsvertrages, das erwähnte Problem zu lösen, also eine Form des Zusammenschlusses zu finden, in

dem jeder „nur sich selbst gehorcht und genauso frei bleibt wie zuvor“, also genauso selbstbestimmt leben kann wie zuvor im Naturzustand.

Rousseaus Lösung besteht in der nachstehenden, sehr demokratisch klingenden Überlegung. Seine Argumentation lautet etwa so: Die Selbstbestimmung des Einzelnen bleibe dadurch gewahrt, dass jedes Mitglied der Gesellschaft in der Volksversammlung an der Gesetzgebung teilhabe. Jeder sei mithin Gesetzgeber. Die Gesetze seien allgemein, beträfen also jeden in gleicher Weise. Als Gesetzgeber verfüge nun jeder über alle anderen, so wie alle anderen über jeden Einzelnen verfügten. Da die Lage für alle gleich sei und niemand sich selbst bedrücken, vielmehr so frei wie möglich leben wolle, bleibe die Selbstbestimmung im höchstmöglichen Maße erhalten (ebenda, 17 f.).

Gegen Rousseaus schöne mechanistische Idee, dass im Staatszustand aufgrund der Wechselseitigkeit der Verfügungsgewalt die Selbstbestimmung eines jeden Einzelnen weiterhin existiere, sind schwerwiegende, bislang nicht widerlegte und unserer Einschätzung nach auch nicht widerlegbare Bedenken erhoben worden. Die Konstruktion kann nämlich aus mehreren Gründen nicht funktionieren.

Zunächst ist zu bedenken, dass sich die meisten Gesetze zwar an einen unbestimmten, aber begrenzten Kreis von Bürgern richten, etwa an die Grundbesitzer, die Unternehmer oder die Arbeitslosen. In all diesen Gesetzen werden die Lebensverhältnisse eines Ausschnittes der Gesamtbürgerschaft geregelt. Für diese Gesetze trifft nicht die Annahme der wechselseitigen Verfügungsgewalt zu, denn es wird ja nur über einen Teil der Gesamtheit abgestimmt. Anders gesagt: Für die von den entsprechenden Gesetzen nicht Betroffenen spielt die nach Rousseaus Annahme freiheitsgewährleistende Wechselseitigkeit beim Gesetzgebungsakt keine Rolle. Sie können einseitig über die Betroffenen gesetzlich verfügen, was mit der Idee der Selbstbestimmung einer jeden Person nicht vereinbar ist (Kielmansegg 1977, 155).

Es gibt aber noch weitere Bedenken gegen die Behauptung, Demokratie und Selbstbestimmung passten zusammen. Denn nicht nur hinsichtlich der eben erwähnten Gesetze, sondern ganz prinzipiell und auch jenseits der Rousseau'schen Vorstellungen bedeutet Demokratie nicht Selbstbestimmung. Das hängt damit zusammen, dass in einer Demokratie (wie in jeder anderen politischen Ordnung auch) allgemeinverbindliche Entscheidungen getroffen werden müssen. Peter Graf Kielmansegg hat in wünschenswerter Klarheit hierzu das Folgende ausgeführt:

„Demokratie bedeutet nicht Selbstbestimmung, politische Beteiligung kann unter keinen Umständen mit Selbstbestimmung identisch sein – der Schluss bleibt ein Trugschluss, ein höchst gefährlicher übrigens, wie zahlreich und erlaucht die Geister auch sein mögen, die ihm in der Geschichte des Nachdenkens über Demokratie erlegen sind. Wer an Entscheidungen mitwirkt,

die für andere verbindlich sind, verfügt über andere, wie immer die Entscheidungsregel im Einzelnen ausgestaltet sein mag. Und: Wer kollektiven Regelungen unterworfen ist, ist den Verfügungen Dritter unterworfen, auch wenn er selbst an diesen Entscheidungen mitwirkt. Das bedeutet: Keine demokratische Entscheidungsregel hebt die wechselseitigen Abhängigkeiten – man entscheidet über andere und ist von den Entscheidungen anderer betroffen – auf, nicht einmal, und hier zeigt sich die logische Unentrinnbarkeit dieser Einsicht, die Einstimmigkeitsregel. Denn die Einstimmigkeitsregel, die jedem Mitentscheidungsberechtigten ein Vetorecht verleiht, bedeutet ja, dass mein Einspruch eine Entscheidung verhindern kann, die alle anderen wünschen, und dass jedermanns Einspruch eine Entscheidung verhindern kann, die ich wünsche. Sie begründet also in gewisser Weise eine besonders extreme Abhängigkeit eines jeden von allen anderen und aller von einem jeden“ (Kielmansegg 1988, 62 f.).

Es gibt nach diesen Ausführungen nicht den geringsten Grund dafür, die Feststellung von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter, die Identifizierung von Demokratie und Selbstbestimmung sei ein Fehlkonzept, zu revidieren. Dies gilt, selbst wenn Wolfgang Sander noch so sehr darauf insistieren mag, dass die Behauptung einer Existenz von Fehlkonzepten „weder dem wissenschaftlichen Denken und Forschen in den Geisteswissenschaften noch den Aufgaben der politischen Bildung angemessen“ sei (Sander 2011, 156). Es gibt eben doch Fehlkonzepte. Sie dürfen weder in der Wissenschaft noch im Bildungsprozess unwidersprochen bleiben. Natürlich ist in den Kulturwissenschaften manches offener und unbestimmter als in den Naturwissenschaften. Und manches ist auch nur umrisshaft zu definieren. Daraus jedoch zu schließen, dass alles frei gedeutet werden könne, wie es Wolfgang Sander nahelegt, ist wohl selbst ein Fehlkonzept.

## Literatur

- Cabré Castellví, M. Teresa 2003: Theories of terminology. Their description, prescription and explanation. In: *Terminology*, 9 (2), S. 163-199.
- Clausen, Marten 2002: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster.
- Helmke, Andreas 2003: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- Kielmansegg, Peter Graf 1977: Volkssouveränität. Eine Untersuchung der Bedingungen demokratischer Legitimität. Stuttgart.
- Kielmansegg, Peter Graf 1988: Das Experiment der Freiheit. Zur gegenwärtigen Lage des demokratischen Verfassungsstaates. Stuttgart.
- Murphy, Gregory L. 2002: *The Big Book of Concepts*. Cambridge und London.
- Rousseau, Jean-Jacques 1777: Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart (ursprünglich 1762).
- Sander, Wolfgang 2011: Konzepte in der politischen Bildung – eine Replik zum Streit über Wissen. In: *politische bildung* 44, H. 4, S. 154-159.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts.