

Annette M. Stroß

***Nichtwissen - Anmerkungen zu einem
soziologischen Konstrukt aus bildungstheoretischer
Perspektive***

In: Erwägen, Wissen, Ethik, hg. von: Bensele, F.; Blanck, B.; Keil, R.; Loh, W.,

Jg. 20/ Heft 1, Stuttgart 2009, Lucius & Lucius, S. 153- 156.

Erwägen Wissen Ethik

DELIBERATION

KNOWLEDGE

ETHICS

- vormals Ethik und Sozialwissenschaften (EuS)
- Streitforum für Erwägungskultur

◦ Herausgegeben von

◦ Frank Benseler, Bettina Blanck, Reinhard Keil, Werner Loh

EWE

20

Jg. 20/2009 Heft 1

Sonderdruck

Hauptartikel

Wir können auch anders. Skizze einer libertarischen Konzeption der Willensfreiheit,
Geert Keil

Kritik Ansgar Beckermann, Gerhard Ernst, Brigitte Falkenburg, Winfried Franzen, Johannes Giesinger, Werner Greve, Rudolf Heinz, Herbert Hörz, Vittorio Hösle, Andreas Hüttemann, Andreas Klein, Ulrich Krohs, Guido Löhrer, Achim Lohmar, Erasmus Mayr, Michael Pauen, Peter Rohs, Jacob Rosenthal, Hans J. Schneider, Gottfried Seebaß, Stephan Sellmaier, Achim Stephan, Ralf Stoecker, Daniel von Wachter, Henrik Walter, Manfred Wolff, Truls Wyller

Replik Geert Keil

Hauptartikel

Nichtwissen – Bestimmungen, Abgrenzungen, Bewertungen, Peter Wehling

Kritik Lars Allolio-Näcke, Hardy Bouillon, Olaf Briese, Reinhard Damm, Nicolai Dose, Kerstin Dressel, Klaus Fischer, Bernhard Gill, Claudius Härpfer und Gerhard Wagner, Karl Otto Henseling, Malte Hossenfelder, Jochen Jaeger und Martin Scheringer, Jochen Kade und Wolfgang Seitter, Karen Kastenhofer, Wolfgang Krohn, Günter Küppers, Anton Lerf und Michael Schneider, Hans Mohr, Andrea Reichenberger, Hans Rott, Dirk Rustemeyer, Gregor Schiemann, Annette M. Stross, Torsten Strulik, Andreas Woyke, Andreas Zeuch

Replik Peter Wehling

ANHANG

et LUCIUS
LUCTUS



ISSN 1610-3696

anspruches für eine Begrenzung dieses Programms halten. Bei Wehling heißt es aber etwa, dass die „Pluralisierung und Politisierung der Nichtwissens-Wahrnehmungen [...] die modernen Prämissen der Temporalisierung und gleichzeitigen normativen Abwertung des Nichtwissens nicht außer Kraft [setze, ...] aber ihren unbedingten Geltungsanspruch und ihre Legitimationsgrundlagen in Frage“ stelle (32).

((9)) Zur Überschätzung der Wirksamkeit von Einschränkungen gelangt Wehling im Rahmen seiner weitgehend auf das wissenschaftliche, vornehmlich naturwissenschaftliche Wissen fixierten Perspektive. Mit der einseitigen Orientierung bleiben wichtige Aspekte des Verhältnisses von Wissen und Nichtwissen ausgeblendet. Vor allem werden die Differenzen von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen und die damit verbundenen sozialen Aspekte der Auseinandersetzung um Wissensansprüche nicht hinreichend thematisiert. Unter Lebenswelt verstehe ich mit Alfred Schütz einen sozial eingrenzenden Kontext, der neben anderen Erfahrungsbereichen – darunter auch die der Wissenschaften – steht. Zu ihren spezifischen Kennzeichen zählt, dass sich die Aufmerksamkeit des Bewusstseins der Personen, die sich in der Lebenswelt aufhalten, auf eine vertraute Welt richtet, die in äußerer Wahrnehmung unmittelbar erscheint und Gegenstand direkter Handlungen ist.² Aus Sicht einiger wissenschaftlicher Theorien wird der Wissenscharakter lebensweltlicher Erkenntnis bestritten. So ist der lebensweltliche Realismus eine Illusion im Rahmen gewisser physikalischer Theorien (wie der sogenannten Viele-Welten-Theorien)³ oder das lebensweltliche Wissen von der Freiheit des eigenen Willens eine Illusion im Rahmen gewisser neurophysiologischer Theorien (wie der von Wolf Singer). Die Lebenswelt kann wohl als einer der sozialen Bereiche angesehen werden, der für die Zurückweisung von Wissensansprüchen der Wissenschaften in besonderer Weise relevant ist. Das „Nicht-Wissen-Wollen“ (20), wie es etwa gegenüber dem Wissen der Schulmedizin behauptet wird, richtet sich gegen ein spezifisches Wissen und verteidigt einen Zustand, der durch die Bezeichnung „Nichtwissen“ nur unzureichend bestimmt ist. Mag sich aus einer Perspektive, die dem neuzeitlichen Programm der wissenschaftlichen Wissensvermehrung und Verwissenschaftlichung noch verpflichtet ist, der Umgang mit dem wissenschaftlichen Nichtwissen als „schwierig“ darstellen (33 ff.), so kann umgekehrt für die Lebenswelt das Eindringen wissenschaftlichen Wissens problematisch sein.

((10)) Gegenüber den auf sie gerichteten Verwissenschaftlichungsbemühungen hat die Lebenswelt allerdings eine erstaunliche Immunität entwickelt. Lebensweltliche Orientierungsmuster sind pluralisiert und werden durch innovative wissenschaftliche Erkenntnisse selten noch erschüttert. Die wissenschaftliche Technik hat sich auf das aus ihrer Sicht in der Lebenswelt vorherrschende Nicht- bzw. Unwissen längst eingestellt. Exemplarisch dafür ist der Blackbox-Charakter von technischen Gebrauchsgegenständen. Die Geräte der modernen Technik werden mittlerweile fast ausschließlich so konstruiert, dass man über ihre innere Funktionsweise nichts wissen muss, um sie zu bedienen. Zudem ist die Bedienung so organisiert, dass durch eine fehlerhafte Handhabung kein Schaden entstehen kann. Lebensweltlich treten den Menschen nur die Oberflächen der wissenschaftlich-technisch

hergestellten Dinge gegenüber. Man kann in der Lebenswelt nicht nur auf das Wissen über viele Geräte verzichten, man muss es auch, insofern die Funktionsweisen dieser Gegenstände zu komplex geworden sind, als dass Laien sie verstehen könnten. Nichtwissen entsteht auch durch die fortschreitende Spezialisierung des wissenschaftlichen Wissens.

((11)) Ich halte die „neuere Aufmerksamkeit für das Nichtwissen“ eher für ein Zeichen der Fortsetzung als für ein Zeichen der Begrenzung der Verwissenschaftlichung. Die gegenwärtige Verwissenschaftlichung hat unterschiedliche Dimensionen. Wie man, solange es noch möglich ist, wissenschaftliches Wissen von nichtwissenschaftlichem Wissen unterscheiden sollte, so sollte man auch wissenschaftliches Nichtwissen von nichtwissenschaftlichem Nichtwissen abgrenzen, solange diese Differenz noch erkennbar ist. Die neuere Thematisierung von wissenschaftlichem Nichtwissen ist dann nicht mehr als eine notwendige Kehrseite der Verwissenschaftlichung und muss diese keineswegs aufhalten, sondern kann von ihr dominiert werden. Im Prozess der Verwissenschaftlichung droht nichtwissenschaftliches Wissen zu nichts als zu wissenschaftlichem Nichtwissen und durch wissenschaftliches Wissen vollends verdrängt zu werden.

Anmerkungen

- 1 Schieman 1997, S. 49 ff.
- 2 Schieman 2005, S. 89 ff.
- 3 Schieman 2006.

Literatur

- Schieman, G. (1997): Wahrheitsgewissheitsverlust. Hermann von Helmholtz' Mechanismus im Anbruch der Moderne. Eine Studie zum Übergang von klassischer zu moderner Naturphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schieman, G. (2005): Natur, Technik, Geist. Kontexte der Natur nach Aristoteles und Descartes in lebensweltlicher und subjektiver Erfahrung. Berlin/New York: de Gruyter.
- Schieman, G. (2006): Naturalismus und Dualismus als naturphilosophisches Problem. Das Verhältnis von Natur und Erfahrung, in: K. Köchy und M. Norwig (Hg.), Denken in Kreisläufen – Umweltphilosophie zwischen Ethik und Naturphilosophie Freiburg: Verlag Karl Alber, S. 255-274.

Adresse

Prof. Dr. Gregor Schieman, Universität Wuppertal, Philosophisches Seminar, Gausstr. 20, D-42119 Wuppertal

Nichtwissen – Anmerkungen zu einem soziologischen Konstrukt aus bildungstheoretischer Perspektive

Annette M. Stross

((1)) „Ein einfaches ‘Patentrezept’ für den Umgang mit der vielschichtigen Problematik [des Nichtwissens, A.S.] kann es nicht geben; doch in jedem Fall müssen moderne Gesellschaften lernen, auf mögliches Wissen auch zu verzichten.“ Mit dieser Bemerkung leitet Peter Wehling seine soziologische Analyse zum „Nichtwissen“ als „Indiz für neuartige

Problemstellungen und eine veränderte kulturelle Wahrnehmung von Wissen und Wissenschaft in den gegenwärtigen Gesellschaften“ ein. ((2)) Die Relevanz des Arguments wird durch die Wiederholung im abschließenden Satz der Analyse deutlich, wenn es darum geht, „zur Herausbildung einer reflexiv werdenden Moderne bei[z]u]tragen [durch] ... die Fähigkeit ..., auf mögliches Wissen auch zu verzichten.“ ((37)) Und doch handelt es sich bei diesen Formulierungen nur um einen – für den Autor gleichwohl bedeutsamen – Bestandteil seiner Argumentation im Sinne der Fokussierung des Besonderen gegenüber der Orientierung am Wissensgewinn als der allgemeinen „moralischen Aufgabe“ moderner „Wissensgesellschaften“. ((37)) Der hier erhobenen Verzichtsforderung gesellt sich das übergreifende Postulat einer „reflexiven Wissenspolitik“ hinzu, die „die kognitiven, normativen, institutionellen Prämissen und Hintergrundannahmen der modernen Wissensdynamik ... in ihrer historischen Kontingenz sichtbar und damit auch kritisierbar und gestaltbar“ machen möchte. ((32))

((2)) Steht für Peter Wehling damit nicht in erster Linie das ‘Nicht-Wissen’ als solches im Mittelpunkt seiner Analyse, sondern vielmehr der „Umgang mit Nichtwissen“ ((37)) in ‘modernen Wissensgesellschaften’, so verweist dieses auf einen – impliziten – bildungstheoretischen Anspruch. Der Umgang mit Nichtwissen wird dabei multiperspektivisch betrachtet durch den ‘Verzicht’ auf Nichtwissen ((vgl. ebd.)) wie auch, damit zusammenhängend, das den Individuen zuzuerkennende „Recht auf Nichtwissen“ ((5)) und das von den Einzelnen in Anspruch zu nehmende „Nicht-Wissen-Wollen“ ((ebd.)).

((3)) Mit der (soziologischen) Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen und der Fokussierung von Nichtwissen als empirisch vorhandenem wie auch ethisch-moralisch legitimierbarem Bestandteil moderner Gesellschaften wird das Postulat einer – auf der Vielfalt von Umgangsweisen mit Wissen basierenden ((33-36)) – Diskurskultur eingeführt ((37)) und wird die die „individuelle Autonomie schützende Rolle des Nicht-Wissen-Wollens ins Spiel“ ((5)) gebracht. Das ‘Recht auf Nicht-Wissen’ wird sowohl in seiner allgemeinen Schutzfunktion angesichts der in ‘modernen Wissensgesellschaften’ zunehmenden Wissensflut als auch in spezifischer Hinsicht im Sinne der Abwehr eines prognostischen Wissens um individuelle Erkrankungsrisiken bei fehlendem Wissen um Präventions- bzw. Therapiemaßnahmen gesehen ((vgl. 3)).

((4)) Der dualen Gegenüberstellung von Wissen – Nichtwissen entspricht in der vorgelegten Analyse das Vorhandensein zweier Ethiken. Die konsensorientierte Diskursethik in Öffentlichkeit und Politik, wonach der ‘Umgang mit Nichtwissen’ von den Wissensanwendern immer wieder neu ausgehandelt werden muss ((vgl. 37)), wird ergänzt durch das für die (Natur-)Wissenschaften geltende Pluralitätspostulat, demzufolge die „Existenz mehrerer wissenschaftlicher Nichtwissenskulturen“, modernisierungstheoretisch betrachtet, an die Stelle einer „einheitlichen und autoritativen Deutung“ des Nichtwissens bei den Wissensproduzenten tritt ((28)).

((5)) Zwischen Allgemeinem und Besonderem bewegt sich

die Argumentation Peter Wehlings auch hinsichtlich der vorgenommenen gesellschaftlich-kulturellen Kontextuierung und historischen Relativierung des Umgangs mit „Nichtwissen“ einerseits sowie der Spezifikation auf den Sonderfall forschungsgenerierten naturwissenschaftlichen Wissens (am Beispiel der Gentechnologie) andererseits. In seiner Auseinandersetzung mit der methodengeleiteten Dekontextualisierung von Wissen und der Überführungslogik von Nichtwissen in temporalisiertes „Noch-Nicht-Wissen“ (z.B. 8)) verweist Wehling folglich und folgerichtig auf die historisch-gesellschaftlichen Besonderheiten eines modernen Wissensverständnisses als reduzierter Ausdruck einer hybriden Herrschaftsorientierung gegenüber der (menschlichen) Natur. Und doch legt sich der Autor mit der vielschichtigen Orientierung am Nichtwissen als Gegenpol bzw. (unausweichliche) Kehrseite zu den hybriden Tendenzen „selbsternannter ‘Wissensgesellschaften’“ ((1)) eigene Begrenzungen auf. Er sieht dies wohl, wenn er schreibt: „Zwar ist es prinzipiell immer möglich, die blinden Flecken einer bestimmten Beobachtungsweise selbst zum Thema zu machen – aber nur auf die Gefahr neuer Ausblendungen hin.“ ((12)) Gerade deshalb sei es erlaubt, der vorliegenden Argumentation weitere Dimensionen hinzuzufügen und die aus der Gegenüberstellung von Wissen und Nichtwissen resultierende Voreinstellung aus bildungstheoretischer Perspektive zu hinterfragen, um auf diese Weise die – widerstandsorientierte – Tiefendimension von Bildungsprozessen in den Blick zu nehmen.

((6)) Fokussiert das Modell einer Diskursethik rationale Entscheidungen autonomer Individuen ((vgl. 5)), verliert es Irrationalitäten und Widersprüchlichkeiten hinsichtlich des Umgangs mit Wissen aus dem Blick, zu denen die „säkularisierte Heilserwartung“ ((9)) auch heute gehört. Denn: Der ‘Umgang mit Wissen’ ist in ‘modernen Wissensgesellschaften’ stets an Verheißungen gebunden, die als individuelle und kollektiv gebundene Mythen (z.B. den Fortschritts- oder Krankheitsüberwindungsmythos) in den Bildungsprozessen Einzelner rekonstruiert werden können (vgl. Stross 2001, 2009). Diese Mythen stehen im Gegensatz zu (vermeintlich) rationalen Entscheidungen und konterkarieren diese. Das heißt: Aus bildungstheoretischer Sicht müssen diskursiv getroffene Entscheidungen, biographisch und kollektiv, hinterfragbar bleiben. Auf die vorliegende Analyse bezogen, erhebt sich damit der Anspruch auf „Offenheit und Reflexivität ... gegenüber der Thematik des Nichtwissens“ ((28)) über eine konsensorientierte ‘Politik des Aushandelns’ im öffentlich-politischen Diskurs.

((7)) In sozialkritischer Hinsicht muss das ‘Recht auf Nichtwissen’ konfrontiert werden mit der Frage nach der institutionell zu verankernden Bildungs- und Chancengerechtigkeit Heranwachsender und der – sozial bedingt – wachsenden Wissenskluff (knowledge gap). Nichtwissen ist also (zwingend!) als gesellschaftliches Problem darstellbar. Aus bildungstheoretischer Sicht muss damit die Seite der gesellschaftlich-institutionellen Verpflichtungen – über das Recht auf Nicht-Wissen hinausgehend – im Blick bleiben und muss die Dialektik des Zumutungs- und Angebotscharakters von Wissen im Spannungsfeld von Erziehungs- und Bildungsprozessen auch weiterhin reflektiert und gesellschaftlich wie individuell immer wieder neu bearbeitet werden.

((8)) Ähnlich wie das Problem der Wissenszunahme (durch Forschung) mit Beginn der Moderne durch Verzeitlichung anstelle der alten Klassifikationssysteme zu lösen versucht wurde, greifen heute (unter Bedingungen der zunehmenden Wissensexpansion und Diffusion wissenschaftlichen Wissens) andere Strategien der Wissensvermeidung bzw. -relativierung. Auf Wissen (im Sinne der Akkumulation) wird verzichtet durch die Umstellung auf formales Lernen und soziale Kompetenzen (z.B. Wissen, wo man Wissen findet). Gleichzeitig wird die Bedeutung des (wissenschaftlichen) Wissens gegenüber dem Handeln relativiert (z.B. durch die Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen). Politik und Wissenschaft bilden dabei gegenwärtig – national und international – die Legitimationsinstanzen weitreichender Umstellungsszenarien (z.B. auf Bildungsstandards) innerhalb des Bildungssystems (vgl. Stross 2005).

((9)) Beschreibt Peter Wehling den Übergang vom Nichtwissen zum Wissen als Zwangshandlung 'moderner Wissensgesellschaften', so gerät der umgekehrte Fall, der Übergang vom Wissen zum Nichtwissen, nicht in den Blick. Aus bildungstheoretischer Perspektive lässt sich das als Habitualisierung zu bezeichnende Phänomen in seiner Zwiespältigkeit rekonstruieren. In idealisierender Lesart geht Bildung über bloßes Wissen hinaus, kann solchermassen als 'Summe des vergessenen Wissens' definiert und von der Halbbildung (als Wissensakkumulation) abgegrenzt werden. In kritischer Lesart verbindet sich mit der Habitualisierung demgegenüber die zwanghafte 'Prägung' der Körper jenseits von Wissen und Bewusstheit. Das heißt: Nichtwissen wird als positive und negative Dimension des Bildungsprozesses beschreibbar (vgl. Friebertshäuser/Ladich/Wigger 2006).

((10)) Bleibt der prozessuale Charakter des Wissenserwerbs in der vorliegenden Analyse ausgeblendet, so müssen Unterschiede und Anknüpfungsmöglichkeiten zu Bildungsprozessen allererst geklärt werden. In seinem Entstehungsprozess zeigt sich (kognitives) Wissen an sinnlich-ästhetische Erfahrungen geknüpft. Aus bildungstheoretischer Perspektive müssen Fragen nach den den Wissenserwerb begleitenden Lernprozessen, der Differenz von Lernen und Bildung gestellt werden. Sind Lernprozesse ihrerseits auf die Überwindung von Lernwiderständen ausgerichtet, impliziert der Bildungsprozess gerade Widerständigkeit als Prozess und Ergebnis (vgl. Häcker 1999). Damit bleibt Lernen gegenüber Wissenszumutungen ungeschützt. Bildungstheoretisch kann und muss mit der Frage des Nichtwissens anders umgegangen werden und sind die (Wissens-)Zumutungen 'moderner Gesellschaften' kritisch zu fokussieren. Gleichermassen relevant wie auch interpretationsbedürftig ist aus bildungstheoretischer Sicht auch der Umgang mit Irrtümern ('aus Fehlern lernen') und Risiken (Nicht-Wissen-Wollen als Ignoranz oder Ergebnis eines Entscheidungsprozesses?).

((11)) Sofern Öffentlichkeit und Politik in der von Peter Wehling vorgelegten Analyse als Anwender produzierten Wissens gesehen werden, kann die – hier ins Spiel gebrachte – Autonomie des Individuums ((5)) nur reaktiv in der Abwehr der hybriden Produktion (natur)wissenschaftlichen Wissens einschließlich sich materialisierender Konsequenzen gedacht werden ((vgl. 26)). Deshalb ist die gewählte Schutzmetapher

((vgl. 5)) aus der Perspektive Wehlings auch folgerichtig. Aus bildungstheoretischer Perspektive ist der Einzelne jedoch stärker als Produzent seines eigenen Wissens im Sinne eines Bildungsprozesses (und damit auch im Sinne bewusster Entscheidungen für oder gegen Wissen) zu fokussieren. Und das heißt: An die Stelle der Schutzmetapher muss – auch in dieser Hinsicht – die Metapher des Widerstands treten.

((12)) Um von der dualen Oberflächenstruktur des 'Wissens – Nichtwissens' zur widerstandsorientierten Tiefendimension von Bildungsprozessen zu gelangen, müssen Bildung (hier: als Prozess der Hervorbringung individueller Autonomie) und Widerstand (hier: als 'Recht auf Nichtwissen' im Spezialfall naturwissenschaftlicher Wissensproduktion) zusammengeführt werden. Solchermassen erweist sich die von Wehling genannte „Reflexivität“ ((28)) als die zentrale bildungstheoretische Figur, wohingegen – aus der Perspektive des Individuums betrachtet – das „Nicht-Wissen-Wollen“ ((5)) lediglich als eine ihrer Artikulationsmöglichkeiten zu sehen ist. Letzteres kann auf das Gelingen als auch das Scheitern von Bildungsprozessen verweisen. Im Anschluss an das bei Wehling vorgeschlagene Modell einer „reflexiven Wissenspolitik“ erhält damit die Frage nach den (vorausgegangenen) Entscheidungen bzw. Entscheidungsspielräumen des 'autonomen Individuums' eine neue und zentrale Bedeutung. In diesem Zusammenhang wird die Setzung zweier unterschiedlicher Logiken – einer konsens- und diskursorientierten für Öffentlichkeit und Politik, einer pluralitäts- und reflexionsorientierten für die (Natur-)Wissenschaften – zugleich fragwürdig. Denn: Unter Bedingungen der reflexiven Modernisierung kann 'Bildung' nur gelingen als ein Auf-Dauer-Setzen der Reflexion (vgl. Ruhloff 1996; Stross 2009). Doch damit müsste die hier dem Bereich der (Natur-)Wissenschaften zugewiesene Logik – das wäre mein kritisches Fazit zu der von Peter Wehling vorgelegten luziden Analyse – für individuelle (und politische) Bildungsprozesse ebenfalls reklamiert werden. Erst auf diese Weise liesse sich die duale Logik von konsensorientierter Diskursivität in Öffentlichkeit und Politik einerseits sowie pluralitäts- und reflexionsorientierter (Nicht-)Wissenskulturen andererseits durch Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine schließen. Und das hieße, über die spezifische Möglichkeit des 'Umgangs mit Nichtwissen' hinausgehend, sich der allgemeinen Notwendigkeit zur reflexiven Öffnung dogmatischer Wissensansprüche unter den Bedingungen reflexiver Modernisierungsprozesse immer wieder neu zu stellen.

Literatur

- Friebertshäuser, B. / Rieger-Ladich, M. / Wigger, L. (Hrsg.) (2006): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Weinheim: VS-Verlag.
- Häcker, T. (1999): *Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ruhloff, J. (1996): *Bildung im problematischen Vernunftgebrauch*. In: Borrelli, M. / Ruhloff, J. (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 148-157.
- Stross, A.M. (2001): *Die „Wissensgesellschaft“ als bildungspolitische Norm? Anmerkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 42, Heft 1, S. 84-100.
- Stross, A.M. (2005): *Bildung standardisieren? Zu einer aktuellen Debatte aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. In: *KERYKS. Internationale religionspädagogisch-katechetische Rundschau* IV, Heft 1, S. 191-216.

Stross, A.M. (2009): Pädagogik, Medizin, Gesundheitswissenschaften.
Stuttgart: Kohlhammer (i. Dr.).

Adresse

Prof. Dr. Annette M. Stross, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut
für Bildungswissenschaft, Abt. Lebenslange Bildung, Allgemeine Erzie-
hungswissenschaft, Kaiserallee 11, D-76133 Karlsruhe
annette.stross@ph-karlsruhe.de