seits und informationstechnischer Konzeption und Gestaltung andererseits zu überschreiten. Zweifelsfrei gehört die „Web-Didaktik" somit auf den Schreibtisch aller, die sich mit Lernumgebungen, Standardisierung, Entwicklung von Autorenwerkzeugen oder Lernplattformen u. Ä. auseinandersetzen. Ob die beschriebene Web-Didaktik *die* oder nur *eine* Web-Didaktik ist, wird die Zukunft zeigen. Empfehlenswert ist das Buch aber auch für Praktiker/innen – sei es aus dem pädagogischen oder aus dem informationstechnischen Lager. Es ist hilfreich in der Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Online-Lernangeboten und ebenso in der Auseinandersetzung mit der Umsetzung didaktischer Intentionen. Die entwickelten Strukturen verdeutlichen Komplexität und Zusammenhänge, eröffnen zugleich vorhandene Spielräume und zeigen durch die von der Ontologie erschlossene Kombinatorik zahlreiche Möglichkeiten auf.

Christian M. Thurnes

Merkens, Hans (Hrsg.)
Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung
(VS Verlag für Sozialwissenschaften)
Wiesbaden 2006, 154 Seiten, 22,90 Euro,
ISBN 3-531-15040-5

Der vorliegende Sammelband steht im Kontext einer Debatte, die von Weiler mit seiner These angestoßen wurde, die Erziehungswissenschaft ließe sich im Wesentlichen auf Bildungsforschung reduzieren. Durch einen Artikel von Kahl und Spiewack in der Wochenzeitung DIE ZEIT (Nr. 11/2005) erhielt diese These einen weiteren Impuls. Der von Merkens herausgegebene Band ist die Dokumentation einer Tagung, die – wie der Herausgeber betont – bereits vor dem Erscheinen des ZEIT-Artikels anberaumt war und deren Ziel es war, herauszuarbeiten, „… was unterschiedliche Disziplinen, die hier nicht einmal alle vertreten sind, zu einer neuen Bildungsforschung beitragen können und … wo denn ein möglicher Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung gesehen werden könnte" (S. 10). Dabei spannt Merkens in seinem einleitenden Beitrag den Rahmen auf und geht zunächst auf die Unterscheidung des Deutschen Bildungsrates von Bildungsforschung im engeren Sinne (wie es sie mit der Unterrichtsforschung schon immer gegeben hätte) sowie im weiteren Sinne zurück. Bildungsforschung im weiteren Sinne bezieht sich auf das gesamte Bildungssystem, seine Bedingungs- und Reproduktionsfaktoren und schließt auch ausdrücklich außerschulische Bildungsprozesse ein. Entlang dieser Unterscheidung sortiert Merkens dann die Diskussions- und Forschungsstränge – von der Curriculumdiskussion der 1970er bis zu den PISA-Studien – und kommt zu dem Schluss: „Mit dieser Kennzeichnung des Standes der Bildungsforschung wird deutlich, dass sowohl bei der Bildungsforschung im weiteren als auch im engeren Sinne deutliche Defizite auszumachen sind, wenn man den gegenwärtigen Stand betrachtet" (S. 15).

Es folgen die Auseinandersetzungen aus fachdisziplinärer Sicht: Müller (Universität Mannheim) aus Sicht der pädagogischen Soziologie, Fend (Universität Zürich) aus Sicht der Bildungssoziologie, Hamburger (Universität Mainz) aus Sicht der Sozialpädagogik, Prenzel (IPN Kiel) mit Bezug auf die pädagogische Psychologie, Tillmann (Universität Bielefeld) aus Sicht der Schulpädagogik, Gräsel (Universität Wuppertal) aus der Perspektive der Unterrichtsforschung und Tippelt (Universität München) aus Sicht der Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung. Benner (HU Berlin) greift in seinem Beitrag schließlich das Verhältnis von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft explizit auf, bevor Merkens in einem Nachwort die einzelnen Beiträge nochmals kommentiert. Im Beitrag von Tippelt zum Verhältnis von Weiterbildungsforschung und Bildungsforschung wird zunächst, im Anschluss an die Unterscheidung des Bildungsrates, der Weiterbildungsforschung eine Bedeutung für die Bildungsforschung im weiteren Sinne zugewiesen. Tippelt nähert sich dem Thema an, indem er einerseits eine Auswertung von (empirischen) Forschungsprojekten der beruflichen Weiterbildungsforschung vornimmt und hierbei zentrale Kennzeichen der Forschung herausarbeitet. Andererseits transferiert er die Systematik des Wissensmanagements auf die Weiterbildungsforschung und gibt so eine Zusammensicht der Relevanten Institutionen der für die Wissensgenerierung in der Weiterbildung, der Möglichkeiten der Wissensspeicherung und Wissenskommunikation (hier vor allem die Fachzeitschriften) sowie des Wissenstransfers. Tippelt bringt am Ende seiner Ausführungen

das Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wie folgt auf den Punkt: „Die Erziehungswissenschaft profitiert … von einer leistungsfähigen Bildungsforschung, die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung als Teilbereich der Bildungsforschung wiederum kann durch ihre Orientierung am lebenslangen und lebensbegleitenden Lernen erheblich zur Relevanz der Disziplin Erziehungswissenschaft beitragen“ (S. 125).

Insgesamt liegt hier ein Band vor, der die durch Weiler angestoßene und mitunter aufgeregt geführte Debatte zu versachlichen hilft. Er ist auch für unsere Disziplin relevant, nicht nur weil der Beitrag der Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung erörtert wird, sondern weil aus der Diskussion der Beiträge anderer Disziplinen zur Bildungswissenschaft auch eine Reflexion über deren Stellenwert in unserer eigenen Disziplin angeregt wird.

Michael Schemmann

Nohl, Arnd-Michael
Bildung und Spontaneität
Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen.
(Barbara Budrich Verlag) Leverkusen 2006, 297 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 3-866-49048-8

Der Verfasser bearbeitet Bildung als Wandlungsprozess mit dem besonderen Fokus auf Spontaneität. Er zieht dabei drei theoretische Zugriffe heran (Dewey, Mead, Mannheim) und bezieht diese auf drei empirische Rekonstruktionsgruppen. Nohl definiert Bildung im Anschluss an Marotzki als Wandlung. Dabei unterscheidet er Bildung von Lernen als Mehrung von Wissen (S. 7) und begreift Bildung als Transformation von Lebensorientierungen. Nohl befasst sich nach einer Auseinandersetzung mit verschiedenen bildungstheoretischen Zugriffen vor allem mit den pragmatistischen Perspektiven nach John Dewey und erweitert diese, um sie an die empirische Lage heranzuführen. Nohl arbeitet am pragmatistischen Ansatz insbesondere die Begriffe *Habit*, *Growth*, *Experience* und *Impulse* heraus und diskutiert sie im Verhältnis zwischen Reflexion und Spontaneität. Spontanes Handeln ist dabei in seinem Ursprung unmittelbar und weder für den Akteur noch für andere eindeutig auf Subjekt oder Objekt (Selbst und Welt, S. 17) zu beziehen. Mit diesem theoretischen Zugriff untersucht Nohl mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack) mehrere narrative Interviews, die zunächst mit erwachsenen Existenzgründer/inne/n geführt wurden. Nohl weitet die Perspektive auf Jugendliche aus und zieht nun verstärkt die interaktionistischen Begriffe von Mead heran. Er variiert das Sample weiterhin mit Senior/inn/en, die das Internet erkunden und nutzt schließlich wissenssoziologische Termini (Mannheim). Die eigentlich biografischen Schilderungen werden jedoch nicht nach Schütze, sondern durch die dokumentarische Methode (Bohnsack) ausgewertet. Das Verhältnis zwischen Empirie und theoretischer Begrifflichkeit gleicht dabei einem sich gegenseitig differenzierenden, sensiblen Auspendeln, das in ein immer feineres Phasenmodell mündet. Hier erhält nunmehr Spontaneität innerhalb von Bildungsprozessen einen spezifischen Platz.

Nohl erschließt zentrale Blickrichtungen des Pragmatismus für die qualitative Forschung, nämlich die Frage der Entwicklung im Hinblick auf persönliches Wachstum (*Growth*) als Erweiterung und Differenzierung von *Habits* (Handlungsgewohnheiten) in einer Kontinuität von Erfahrungen (*Experience*). Dabei schließt er die Lücke in Deweys Schriften, indem er Meads und Mannheims Begriffe zum Verhältnis von Selbst, Interaktion und Kollektiv heranzieht. Bereichernd sind die jeweilige Nachzeichnung der gegenseitigen Rezeption und der Theorieausbau hinsichtlich der untersuchten Spontaneität. Anschlussfähig im lerntheoretischen Sinne ist besonders die Rekonstruktion von Krisenerfahrungen im Bildungsprozess, die offensichtlich nicht ausschließlich als Ausgangspunkt eines Bildungsprozesses, sondern eher innerhalb des Bildungsprozesses zum Tragen kommen (S. 267). Mit Hilfe von George Herbert Mead rekonstruiert Nohl das Zusammenspiel zwischen Welt und selbst, womit deutlich wird, dass eine Vereinfachung in ‚Subjektivismus' oder ‚Objektivismus' bereits seit Jahrzehnten der Theoriebildung überschritten ist. Auf Basis dieser drei theoretischen und drei empirischen Zugriffe schließt Nohl mit einem Modell von sieben Phasen und fasst diese als empirisch fundierte Theorie spontaner