

Müller, Hans-Rüdiger; Krinninger, Dominik; Bahr, Simone; Falkenreck, Dorothee; Lüders, Martin; Su, Hanno  
**Erziehung und Bildung in der Familie. Pädagogische Grenzgänge in einem interdisziplinären Forschungsfeld**  
*Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 1, S. 55-68*



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Hans-Rüdiger; Krinninger, Dominik; Bahr, Simone; Falkenreck, Dorothee; Lüders, Martin; Su, Hanno: Erziehung und Bildung in der Familie. Pädagogische Grenzgänge in einem interdisziplinären Forschungsfeld - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 1, S. 55-68 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-104958 - DOI: 10.25656/01:10495

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104958>

<https://doi.org/10.25656/01:10495>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2012

■ *Thementeil*

---

## Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

■ *Allgemeiner Teil*

---

Schulinspektion als wirksamer Weg der  
Systemsteuerung?

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch?  
Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter  
Bachelorstudierender

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlage-  
werken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären  
Entwicklung der Schulpädagogik

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge*

*Cristina Allemann-Ghionda/Hans-Rüdiger Müller*

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Einführung in den Thementeil ..... 1

*Hans-Christoph Koller*

Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung. Zum Spannungsverhältnis  
zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung ..... 6

*Ewald Terhart*

„Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie,  
Kampfbegriff? ..... 22

*Annette Müller*

Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher  
Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität ..... 40

*Hans-Rüdiger Müller/Dominik Krinninger/Simone Bahr/Dorothee Falkenreck/  
Martin Lüders/Hanno Su*

Erziehung und Bildung in der Familie: Pädagogische Grenzgänge in einem  
interdisziplinären Forschungsfeld ..... 55

### *Allgemeiner Teil*

*Kathrin Dederig*

Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? ..... 69

*Irmela Blüthmann/Steffen Lepa/Felicitas Thiel*

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig  
exmatrikulierter Bachelorstudierender ..... 89

*Manfred Lüders*

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik ..... 109

*Besprechungen*

*Jörg Fischer*

Hans Merkens: Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft ..... 130

*Hans-Joachim von Olberg*

Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsgestaltung ..... 132

*Robert Schneider*

Eva Matthes: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch ..... 135

*Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 137

Impressum ..... U 3

*Beilagenhinweis:* Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart bei.

*Hans-Rüdiger Müller/Dominik Krinninger/Simone Bahr/Dorothee Falkenreck/  
Martin Lüders/Hanno Su*

## Erziehung und Bildung in der Familie

*Pädagogische Grenzgänge in einem interdisziplinären Forschungsfeld*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag erörtert am Beispiel eines Forschungsprojektes zu Erziehung und Bildung in der Familie, welche Anregungen sich erziehungswissenschaftlicher Theorie und Empirie durch eine interdisziplinäre Ausrichtung eröffnen, und weist zugleich auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Transformation des aus anderen Disziplinen eingeführten Wissens hin. Es werden drei pädagogische Kernkategorien zu familialen Praxisformen und ihrer kulturellen Relationalität im Kontext verwandter Konzepte der Entwicklungspsychologie und Soziologie theoretisch und anhand eines exemplarischen Materialausschnitts erläutert.

### Einleitung

Die Familie stellt mit ihren Erziehungs- und Bildungsleistungen ein interdisziplinäres Forschungsfeld dar, das gegenwärtig besondere Aufmerksamkeit auf sich zieht. Der vielfach nachgewiesene enge Zusammenhang zwischen institutionellem Bildungserfolg und sozialer Herkunft hat das Interesse am „Bildungsort“ Familie neu belebt (Beckmann, Otto, Richter & Schrödter, 2009; Büchner & Brake, 2006; Jurczyk, Schier, Szymenderski, Lange & Voß, 2009; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2007; Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2007). Dies soll in den folgenden Überlegungen zum Anlass genommen werden, am Beispiel eines laufenden Forschungsprojektes zum Bildungsmilieu der Familie<sup>1</sup> einen erziehungswissenschaftlichen Zugang zu diesem Feld mit theoretischen und empirischen Ergebnissen anderer Disziplinen zu verbinden. Im interdisziplinären „Grenzverkehr“ zur Soziologie und zur Entwicklungspsychologie soll versucht werden, theoretische und empirische Ergebnisse aus diesen Disziplinen so zu nutzen, dass spezifische pädagogische Problemstellungen der Familienerziehung dadurch nicht verdrängt, sondern ihre Bearbeitung bereichert und ergänzt wird. Dazu bedarf es vor allem einer sorgfältigen Abwägung und Entwicklung zentraler Begriffe und Kategorien sowie einer angemessenen theoretischen Modellierung des Untersuchungsgegenstandes. Das Forschungsprojekt, an dem diese Überlegungen exemplarisch veranschaulicht werden sollen, steht in der Tradition qualitativer, Theorie generierender Forschung. Die Suche nach einem angemessenen Be-

1 Es handelt sich um das von der DFG geförderte Projekt „Familie als kulturelles Erziehungsmilieu. Studien zum Bildungssinn familialer Kulturerfahrungen am Beispiel des Spiels, des Fernsehens und der Familienmahlzeiten“, das unter der Leitung von Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück durchgeführt wird.

griffsinstrumentarium ist daher eng mit den empirischen Forschungsoperationen selbst verbunden. Von einer sensibilisierenden Gegenstandskonzeption ausgehend werden die wichtigsten Kategorien in der konkreten Auswertung des Fallmaterials auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft und weiter entwickelt. So entsteht sukzessive mit der begrifflichen Aufbereitung des empirischen Materials zugleich eine empirisch gestützte Ausarbeitung des theoretischen Modells, in dem die empirischen Befunde systematisiert und interpretiert werden. In diesem Sinne haben sich im bisherigen Verlauf der Studie drei Hauptkategorien herauskristallisiert, mit denen die Familie als Bildungs- und Erziehungsmilieu erfasst wird: der *Erziehungsgestus* der Familie, der *Familienstil* und die *Bildungskonfiguration*, in die der Alltag der Familie eingebettet ist. Bevor diese drei Kategorien ausführlich begründet und in ihrem Bezug zu den theoretischen Konzepten und empirischen Befunden anderer Disziplinen erläutert (2) sowie an einem Beispiel aus dem erhobenen Beobachtungsmaterial verdeutlicht werden (3), gilt es zunächst, das Forschungsprojekt in seinen Grundzügen zu skizzieren (1). Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf systematische und methodologische Perspektiven, die aus dem vorgestellten Versuch abgeleitet werden können (4).

## 1. Beschreibung des Projekthintergrundes

Das Projekt „Familie als kulturelles Erziehungsmilieu“ verfolgt die Absicht, die Lebenswelt der Familie nach ihrem inhärenten Bildungssinn zu befragen. Dabei ist unter „Bildungssinn“ mehr zu verstehen als nur der Erwerb von Fähigkeiten und Kulturtechniken, die den Eintritt in das Schulsystem erleichtern. Als bildend werden auch diejenigen Erfahrungen angesehen, die die Kinder in ihrer personalen Entwicklung insgesamt fördern und in weit über die Schul- und Berufslaufbahn hinaus sich erstreckende Fragen und Praktiken der Lebensführung einführen. Die Heterogenität kultureller Umwelten und biografischer Verlaufsformen lässt es dabei angemessen erscheinen, die familialen Bildungsmilieus weniger vertikal (hohes vs. niedriges Bildungspotential) als vielmehr horizontal (nach der Art des Bildungspotentials) zu differenzieren. Daraus folgt zugleich eine Verschiebung der Blickrichtung von der Defizitanalyse (sog. bildungsferner Milieus) auf die Ressourcen, die im Binnenmilieu einer Familie bestehen. In der Untersuchung der jeweiligen Alltagspraxen soll so dem kulturellen Eigensinn und den darin enthaltenen Anregungen für die Bildungstätigkeit der Kinder (und der Erwachsenen) nachgegangen werden. Besondere Aufmerksamkeit liegt dabei auf den aktiven Strategien und Praktiken, mit denen die Mitglieder der Familie ihre je spezifische soziale Situation bewältigen und die darin auftretenden Differenzerfahrungen (Generationsdifferenz, Entwicklungsdifferenz, kulturelle Differenz, Geschlechterdifferenz etc.) bearbeiten (Müller, 2007).

Dem Forschungsziel entsprechend haben wir uns für eine ethnografisch orientierte Vorgehensweise (Hünersdorf, Maeder & Müller, 2008) entschieden, in der verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Anwendung kommen. Die Bearbeitung der oben skizzierten Fragestellung erfordert zudem einen intensiven und konti-

nuierlichen Feldkontakt, was die Zahl der bearbeitbaren Fälle erheblich einschränkt. Das untersuchte Sample besteht aus acht Familien unterschiedlicher Zusammensetzung (Differenzierung nach Familienformen) und aus verschiedenen sozialen Milieus (Differenzierung nach sozialstruktureller Platzierung), die über die Verteilung von Projektflyern in Kindertagesstätten in einer Großstadt und deren Umgebung im Nordwesten Deutschlands gewonnen wurden. Ein gemeinsames Merkmal der Familien ist, dass in ihnen mindestens ein Kind im Vorschulalter (5-6 Jahre) lebt, so dass sich in allen Familien ein Kind kurz vor dem Schuleintritt befindet und überdies ein entwickelter gemeinsamer Familienalltag besteht, den das Kind in diesem Alter bereits aktiv mitgestaltet. Die Erhebung der Daten fand während je fünf Besuchen in den Familien statt. Darüber hinaus haben die Familien selbst in unserem Auftrag Alltagsszenen mit Videoaufzeichnungen und Fotos dokumentiert. Um die Vergleichbarkeit zu erhöhen und das auszuwertende Material zu begrenzen, wurden drei Untersuchungsbereiche in den Vordergrund gestellt, von denen angenommen werden konnte, dass sie in allen Familien eine Rolle spielen: die Familienmahlzeit, das Spiel und das gemeinsame Fernsehen. Die Familienmahlzeit stellt in der Regel (auch wenn sie in einigen Fällen selten von allen gemeinsam eingenommen wird) ein zentrales, von den Eltern vorstrukturiertes Moment im Familienalltag dar, das häufig durch dichte Interaktionen gekennzeichnet ist. Der Bereich des Kinderspiels nimmt in der betrachteten Familienphase besonders viel Raum ein und ermöglicht Einblicke in einen Erfahrungszusammenhang, der überwiegend vom Kind bzw. den Kindern selbst gestaltet wird. Die Tätigkeit des gemeinsamen Fernsehens birgt in spezieller Weise äußere Strukturmomente (z.B. die Medieninhalte, aber auch den öffentlichen Diskurs über die Mediennutzung in Familien) in sich, mit denen sich Familien in unterschiedlichem Maße auseinandersetzen. Die Datenbasis zum Familienalltag und zu den drei Untersuchungsbereichen setzt sich, neben dem von den Familien selbst erhobenen Video- und Fotomaterial, aus aufgezeichneten Leitfadenterviews mit den Eltern und den Kindern (insbesondere mit dem Vorschulkind), einem Gruppengespräch mit der gesamten Familie und Beobachtungsnotizen der Forscherinnen zusammen. Außerdem füllen die Familien einen kurzen Fragebogen zu den deskriptiven Familiendaten aus.

Die Analyse und Interpretation des qualitativen Datenmaterials erfolgt in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2003) und ein Verfahren der Videoanalyse nach Dinkelaker und Herrle (2009). Zudem verbinden wir diesen sozial-rekonstruktiven Zugang mit einem hermeneutischen Interpretationsansatz (Ricoeur, 1972; Krinninger & Müller, 2011b). Weitere Informationen hierzu, wie auch zu Zwischenergebnissen des Projektes, finden sich in Müller, Borg und Falkenreck (2010) sowie in Krinninger und Müller (2011a). Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Erörterung der eingangs genannten forschungssystematischen Fragestellungen.

## 2. Erziehungsgestus, Familienstil und Bildungskonfiguration

Eine zentrale Aufmerksamkeitsspur unseres pädagogischen Forschungsinteresses gilt der Frage, wie die Familie mit den Differenzen umgeht, die sich aus den unterschiedlichen Entwicklungsständen ihrer Mitglieder ergeben, und mit welchen Praxisformen sie in diese Entwicklungsdynamik (z.B. im Sinne der Anregung und Unterstützung) steuernd eingreift. Dazu bieten entwicklungspsychologische Ansätze zunächst eine wichtige Orientierung. Ausgehend von klassischen Entwicklungstheorien<sup>2</sup> untersucht Selman (1984) anhand der Kategorie der Perspektivenübernahme, wie sich kindliche Konzepte von Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu Eltern entwickeln (vgl. zur pädagogischen Rezeption auch: Krappmann & Oswald, 1995). Im Sinne eines „konzeptuellen Konflikts“ (Selman, 1984, S. 76) spielt dabei die Differenzerfahrung insofern eine wichtige Rolle, als beobachtete soziale Phänomene, die nicht mit dem bisherigen Konzept erfasst werden können, Anlass für einen weiteren Entwicklungsschritt sein können – und zwar besonders dann, wenn der zu überbrückende Abstand nicht zu weit ist. Pädagogisch interessant hieran ist, dass das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Handlungs- und Verstehenskonzepte in einer Familie sich als Rahmung sozial relevant situierter Differenzerfahrungen begreifen lässt, die als entwicklungsförderlich anzusehen sind. Damit wird auch die Kontextabhängigkeit von Entwicklung unterstrichen, also die Auffassung, dass in der Spanne von der Familienstruktur und den Interaktionsbeziehungen zwischen Gleichaltrigen bis hin zur sozialen Schichtzugehörigkeit und der gesamten „Ökologie der sozialen Beziehungen“ das soziale Umfeld bedeutsame „entwicklungsbestimmende externe Bedingungen“ bereithält (Edelstein, 1993, S. 99). An diesem komplexen Zusammenspiel von Faktoren ist auch das Subjekt der Entwicklung selbst aktiv beteiligt. So resümiert Montada (2008), „[...] dass Individuen nicht nur durch ihre Entwicklungsumwelt beeinflusst werden, sondern ihrerseits Einfluss auf ihre Umwelt nehmen und [...] somit ihre Entwicklungskontexte selbst [...] mitgestalten.“ (S. 6). Entwicklung lässt sich demzufolge als ein kultureller Prozess begreifen, der mit den Strukturen sozialen Lernens und intersubjektiven Verstehens (Tomasello, 2006) konstitutiv verbunden ist. Entwicklungstheoretische Konzepte dieser Art geben einer pädagogischen Rekonstruktion familialer Erziehungs- und Bildungsprozesse wichtige Impulse. Speziell die Aspekte der Differenzerfahrungen, der Mitgestaltung von Entwicklungskontexten und -prozessen durch die Subjekte und die Auffassung von Entwicklung als Prozess kulturellen Lernens bieten hier zentrale Anschlussstellen. Was durch diese Bezüge jedoch kaum beschreibbar wird, das sind die Formen der Reaktion der Familie auf die Tatsache der Entwicklung, also das, was mit Siegfried Bernfeld (1973) im allgemeinen Sinne als „Erziehung“ bezeichnet werden kann. Genau diese Frage aber zielt auf den pädagogischen Sinn der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse. Hier ist ein Perspektivenwechsel erforderlich, mit dem sich systematisch verfolgen lässt, wie die Familie mit unterschiedlich entwickelten Zugangsweisen zur Welt praktisch umgeht. Als Erziehung gelten dabei nicht nur pädagogisch intendierte Handlungsweisen

---

2 V.a. Piaget (1969, 1973a, 1973b) und Kohlberg (1974, 1995).

der Eltern, sondern die Reaktionen der Familie als Gemeinschaft insgesamt. Diese weite erziehungstheoretische Perspektive lässt sich wie folgt spezifizieren. Zum einen zielt sie auf familiäre Interaktionen, die auf einer pädagogisch-operationalen Ebene angesiedelt sind. Von besonderem Interesse ist dabei, wie die Kinder in ihren jeweiligen entwicklungspezifischen Lernformen angesprochen werden (Prange, 2005). Zum zweiten liegt die erzieherische Bedeutung der Familie auch in sozialen Vollzügen jenseits erzieherischer Absichten. Diesbezüglich spielen performative und ritualförmige Prozesse eine herausgehobene Rolle bei der Vergemeinschaftung und bei der sozialen Strukturierung der Familie (Audehm & Zirfas, 2001; Audehm, Wulf & Zirfas, 2007). Schließlich stellt das konkrete Erziehungsgeschehen zugleich eine in übergreifende gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge eingebettete Praxis dar. Denn „erzogen“ wird nicht nur im Generationenverhältnis, sondern auch durch die Präsenz der Kultur im Erfahrungsraum der heranwachsenden Generation insgesamt (Dewey, 1964). Soll es um die pädagogische Relevanz individueller und zugleich sozial und kulturell konstituierter Entwicklungsdynamiken gehen, dann sind die diesbezüglichen Differenzierungen zwischen Eltern und Kindern wie auch unter den Geschwistern im Hinblick darauf von Bedeutung, *wie die Familie diese Differenzkonstellationen praktisch integriert und auf welche Weise sie versucht, in der Reaktion auf diese Differenzen Dynamiken der Entwicklung zu gestalten*. Unter diesem Gesichtspunkt verwenden wir zur Interpretation der familialen Praxisformen den Begriff des *familialen Erziehungsgestus*.

Eine zweite Spur führt zu dem Versuch, die in den Binnenraum der Familie gerichteten pädagogischen Handlungsformen zu den Handlungsaufforderungen und Erwartungen in Beziehung zu setzen, die sich aus ihrem kulturellen Umfeld und ihrer sozialstrukturellen Lage ergeben. Unsere These ist, dass die untersuchten Familien einen kohärenten Vorrat an Verhaltens-, Ausdrucks- und Gestaltungsformen sowie spezifische Muster der Verteilung ihrer Aufmerksamkeit entwickeln, mit dem sie sowohl auf die innere Struktur des Familienmilieus als auch auf die sozialen und kulturellen Kontexte reagieren. Diese Sichtweise führt in die Nähe von habitustheoretischen Forschungsansätzen zur Familie. So untersuchen Büchner und Brake (2006) die Passungsverhältnisse zwischen den expliziten Bildungsvorstellungen von Familien einerseits und den impliziten Logiken einer habituellen Tradierung des sozialen und kulturellen Familienerbes andererseits, die den familialen Akteuren „nur in Grenzen zugänglich“ (S. 81) sind. Diese Forschungsperspektive ist insofern instruktiv, als sie die Aufmerksamkeit auf den jeweiligen kulturellen und sozialen Zusammenhang lenkt, in dem die Familie situiert ist und den sie in einer gemeinschaftlichen Praxis bearbeitet. Auch in grundlagentheoretischer Hinsicht ist dieser Ansatz von Bedeutung. Büchner und Brake entfalten ihre Analysen in enger Anlehnung an Bourdieus Habituskonzept (S. 25-27; S. 46-48). Diese Ausrichtung relativiert universale Autonomieansprüche bzw. -zumutungen, sie erweitert den Blick auf die Relationen zwischen Akteuren und kulturellen Praxen und sie ermöglicht es, diesen Zusammenhang wiederum zu seiner Lagerung im sozialen Raum in Beziehung zu setzen. Diese Position bewahrt davor, Bildung als individuelle Leistung eines souveränen Subjekts zu denken und weist auf Aspekte sozialer Emergenz und Funktionalität hin, die den Bildungsprozess von außen mitstrukturieren. Allerdings stellen

sich aus pädagogischer Sicht auch Rückfragen gegenüber dem (aus einer soziologischen Perspektive heraus formulierten) Postulat ein, Bildung „besonders eng“ (Büchner & Brake, 2006, S. 28) mit dem Begriff des Habitus zu verknüpfen. Dabei geht es nicht um einen pädagogischen Abwehrreflex, wie ihn Liebau (2006) in der erziehungswissenschaftlichen Bourdieu-Rezeption ausmacht, sondern um einen systematischen Aspekt. Auch wenn der platte Vorwurf eines sozialen Determinismus fehlgeht, genügt es u.E. nicht, darauf hinzuweisen, dass der Habitus als ein „System von Grenzen“ (Bourdieu, 1997, S. 33) Verhalten nicht vollständig vorstrukturiert und dass den Einzelnen Spielräume für ihr Verhalten bleiben. Aus pädagogischer Perspektive ist zu fragen, wie diese Spielräume genutzt werden und es ist insbesondere nach den – in einem weiten Sinne – reflexiven Formen zu suchen, in denen sich Subjekte und Gemeinschaften zu den habituierten und aktuellen sozialen Ordnungen verhalten, in denen sie sich bewegen. Dazu muss die Bourdieu'sche Perspektive insbesondere im Hinblick auf zwei Aspekte seiner Theorie etwas verschoben werden: Zum einen versteht Bourdieu (1998) die Familie – als „Kollektivsubjekt“ (S. 132) – mit einer zentralen Rolle bei der Tradierung und beim Erwerb des Habitus. Zum anderen argumentiert er, dass sich der Habitus allenfalls durch einen weitgehenden Umbruch im sozialen und kulturellen Kontext oder aber durch eine rationale Brechung transformiert (Bourdieu, 1987a, 1987b; Bourdieu & Passeron, 1971). In der Regel aber fehle den Akteuren ein „Bewusstsein vom Gewordensein dieser ‚zweiten Natur‘“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 6). Diese Dichotomie von gewöhnlich selbstverständlich-anonymem Funktionieren des Habitus und seiner rationalen Überschreitung in besonderen Fällen ist aus pädagogisch-bildungstheoretischer Sicht zu grob. Stattdessen müsste sich das Interesse nicht primär auf die Mechanismen der Verstetigung des sozialen und kulturellen Erbes richten, sondern darauf, wie Familien zur konstruktiven Bearbeitung ihrer Lage auf die ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsmuster zurückgreifen und wie sie diese Handlungsmuster auch den Erfordernissen aktueller Situationen anpassen. Von diesen Überlegungen aus haben wir in der Analyse des erhobenen Materials die Kategorie des *Familienstils* entwickelt, um zu erfassen, wie die Familien die ihnen eigenen Praxisformen reflexiv gebrauchen.<sup>3</sup> Damit wird einerseits die soziale und kulturelle Bedingtheit des familialen Alltags aufgenommen, andererseits hält der Begriff des Stils den Blick dafür offen, dass die spezifische Art, wie Familien ihren Alltag und ihre Lage bearbeiten, über unilaterale Effekte sozialer und kultureller Voraussetzungen hinaus geht und konstruktive Dimensionen aufweist. Diese Differenzierung habitustheoretischer Perspektiven liegt auch darin begründet, dass die Familie nicht das homogene Erfahrungsfeld ist, als das sie bei Bour-

3 Bereits Claessens (1979) arbeitet mit dem Begriff des Familienstils. Bei ihm werden darunter tendenziell eher habituelle bzw. geschmackliche Aspekte subsumiert (S. 159). Auch in der jüngeren Familienforschung spielt der Begriff eine Rolle. So bezeichnen Audehm und Zirfas (2001) die Art und Weise, in der Familien ihre Rituale gestalten und vollziehen, als ihren „performativen Stil“. Der Bezug auf die gesamte Sphäre der Familie und seine relative Dynamik unterscheiden unser Konzept des Familienstils darüber hinaus von den verschiedenen Klassifikationsmodellen eines familialen „Erziehungsstils“ (z.B. Liebenwein, 2008; Schneewind & Herrmann, 1980).

dieu erscheint. Der für Familie konstitutive Generationenunterschied, die immer von den biologischen und gesellschaftlichen Dimensionen der Geschlechterverhältnisse affizierte Elternschaft, aber auch die nie deckungsgleichen sozialkulturellen Herkunftslinien des Elternpaars bedingen eine grundlegende Differenzstruktur, deren Bearbeitung für die Familie als Gemeinschaft wie auch für die in ihr Heranwachsenden unumgänglich ist. Dadurch werden habituelle Gehalte ihres ungestörten Fortwirkens enthoben und öffnen sich einer praktischen Reflexivität. Aus pädagogischer Sicht ist deshalb besonders interessant, *wie kultureller und sozialer Sinn im differenzierten Erfahrungsfeld der Familie nicht nur präformiert zutage tritt, sondern auch erzeugt, angeeignet und modifiziert wird.*

Der Familienstil und der Erziehungsgestus der Familie beschreiben in mikroperspektivischer Sicht, mit welchen Praktiken und Strategien das Binnenmilieu der Familie aktiv als Erfahrungs- und Handlungsraum hergestellt und strukturiert wird. Die Einflüsse der äußeren Lebenssituation der Familie (die berufliche und gesellschaftliche Position der Eltern, die Verankerung der Familie in der Nachbarschaft, die Bezüge zu den Einrichtungen des Bildungssystems und zu anderen gesellschaftlichen Institutionen und Erfahrungsbereichen) finden dabei zwar als Rahmung dieser inneren Prozesse der Familie Berücksichtigung, stehen aber nicht systematisch im Zentrum der Betrachtungen. In einer dritten Spur unseres Zugangs zum Forschungsfeld der Familie soll es nun darum gehen, den strukturellen Zusammenhang des familialen Erziehungsmilieus mit seinem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld genauer zu verfolgen. Damit geht wiederum eine Weitung unserer Analyseperspektive einher, die in dieser Ausrichtung die zuvor entwickelten Kategorien des Erziehungsgestus und des Familienstils aufnimmt und in einen größeren strukturellen Zusammenhang stellt. In den Sozialwissenschaften werden einerseits Aspekte der sozialstrukturellen Lage als materielle und symbolische (einschränkende oder fördernde) Bedingungen familialer Lebens- bzw. Erziehungsmilieus thematisiert, die zur Konstitution und familialen Tradierung sozialer Ungleichheit führen (Bremer & Lange, 2006; Hradil, 2006; Liebenwein, 2008). Andererseits werden aber auch in umgekehrter Richtung familienbiografische Veränderungen (z.B. Heirat, Trennung, Status als Alleinerziehende, Zeit- und Geldressourcen für die Kinderphase, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) als Faktoren für Verschiebungen in der sozialstrukturellen Platzierung angeführt (Szydlik, 2007). So zeigen sozialwissenschaftliche Befunde nachdrücklich auf, wie das Binnenmilieu der Familie von außen begrenzt wird. Doch bleibt auch hier die Frage offen, wie diese „äußeren“ Bedingungen tatsächlich strukturierend in die Lebenswirklichkeit der Familie hineinwirken. Pädagogisch gesehen kommt es daher darauf an, zwischen der Familie und den unterschiedlichen Ebenen der sozialen Strukturierung dieser Gemeinschaft eine kategoriale Verbindung zu schaffen. Hier zeigt der von Norbert Elias (1970) in die Soziologie eingeführte figurations-theoretische Ansatz in eine produktive Richtung.<sup>4</sup> Elias verwendet den Begriff der Figuration, um die wechselseitigen Verflechtungen, oder wie er es nennt: die Interdepen-

4 Alheit und Brandt, 2006; Alheit, Brandt, Müller und Schömer, 2001; Elias, 1970, 1987; Korte, 1990; Mollenhauer, Brumlik und Wudtke, 1975; Treibel, 2008.

denzen zwischen den Individuen in einem sozialen Gefüge zu beschreiben. Das heißt, „[...] dass [...] der Begriff ‚Individuum‘ sich auf interdependente Menschen in der Einzahl, der Begriff der ‚Gesellschaft‘ sich auf interdependente Menschen in der Mehrzahl bezieht.“ (S. 135). Dabei leugnet Elias nicht die Machtdimension sozialer Beziehungen, verweist aber auch darauf, dass es sich dabei stets – graduell unterschiedlich – um Beziehungen relativer Autonomie handelt. So hebt sich zum Beispiel in einem Kartenspiel der Spielverlauf nach und nach in relativer Autonomie gegenüber den einzelnen Spielern ab; gleichzeitig können diese selbst aber auch relativ autonom entscheiden, wie sie im Fortgang des Spiels ihre Spielzüge durchführen. Entsprechend können sich (in unterschiedlichem Ausmaß) Individuen autonom zu den Figurationen verhalten, in die sie verflochten sind, wie umgekehrt die Figurationen sich in relativer Autonomie von den Individuen entwickeln, die sie hervorbringen (Elias, 2003, S. 90). Überträgt man dieses Beispiel auf die langen Interdependenzketten, die die Mitglieder einer Gesellschaft auf den unterschiedlichen Ebenen der Sozialstruktur miteinander verbindet, so ergibt sich ein dynamischer Verflechtungszusammenhang, der, obgleich im Tun der Menschen fundiert, diesem Tun Richtungen weist, die ihren eigenen Logiken folgen (Elias, 1970, S. 161). Was Elias (1970) dabei unter Figuration versteht, ist „[...] das sich wandelnde Muster, das die Spieler als Ganzes miteinander bilden, also nicht nur mit ihrem Intellekt, sondern mit ihrer ganzen Person, ihrem ganzen Tun und Lassen in ihrer Beziehung zueinander.“ (S. 142). Unter dem Aspekt der „Formationen von Subjektivität“ liefert Käte Meyer-Drawe (1990, S. 36-38) eine instruktive Fortführung des Problems der Verflechtungen von Person und Sozialität unter Rückgriff auf Adorno und Merleau-Ponty. Dabei kommt insbesondere auch über die Beziehungen zu anderen Menschen hinaus die Verwobenheit des leiblichen Subjekts mit der Welt der Dinge in den Blick: einerseits die Inkorporation sozialen Sinns (Bourdieu), andererseits die responsive Aktivität des Subjekts (Merleau-Ponty, 1974; Waldenfels, 2000), die trotz der „Beharrlichkeit unseres vorbewußt agierenden Leibes“ (Meyer-Drawe, 1990, S. 59) einer gewissen selbststrukturierenden Beteiligung Raum lässt. Ein Beispiel aus dem Familienalltag stellt etwa die Platzierung der Personen bei Tisch dar, die oftmals routiniert wirkt und das Verhalten der Akteure vorstrukturiert, aber in jeder aktuellen Situation neu hergestellt wird und niemals nur einfach Verhaltensmuster reproduziert. Der von Elias unternommene Versuch, schon in der Wahl der Begriffe die Entgegensetzung von Person und sozialem System zu lockern und nach den konkreten Überschneidungen von sozialen Subjekten und objektiven sozialen Gebilden zu fragen, begründet die pädagogische Relevanz des Figurationsmodells. Zur Bezeichnung dieses komplexen relationalen Geflechts, in das die Familie mit der Herausbildung ihres spezifischen Familienstils wie auch mit ihrem besonderen Erziehungsgestus eingebunden ist, verwenden wir den Begriff der *Bildungskonfiguration*.<sup>5</sup> Er ermöglicht es, bei der Rekonstruktion der Familie als konkretem Erziehungs- und Bildungsmilieu die Frage mit einzubeziehen, inwiefern das

5 Elias verwendet in seinem Spätwerk meist den Begriff der „Figuration“, zuvor auch – synonym – den Begriff der „Konfiguration“ (Korte, 1988, S. 156). Wir orientieren uns mit dem Begriff der Bildungskonfiguration am früheren Sprachgebrauch von Elias, weil er deutlicher die unterschiedlichen sozialen Ebenen und Konstellation zum Ausdruck bringt, in de-

praktisch aufeinander bezogene Tun der Familienmitglieder in *figurative Muster* eingeflochten ist, *die die Familie als mikrosoziales Gefüge mit den meso- oder makrosozialen Strukturen ihres Umfeldes verbindet.*

### 3. Familie Antonow

Am Beispiel der Familie Antonow sollen die drei zentralen Kategorien des Erziehungsgestus, des Familienstils und der Bildungskonfiguration nun exemplarisch erläutert werden. Familie Antonow ist aus Russland eingewandert, wo auch ihr Sohn Alex als ältestes von vier Kindern geboren wurde. Anna, die Mutter, stammt aus einer großstädtischen Mittelschichtsfamilie (der früh verstorbene Vater war Unternehmer, die Mutter Lehrerin), sie hat in Russland als Gartenbauingenieurin mit Hochschulabschluss gearbeitet. Ihr Mann Artur kommt aus einem eher kleinbürgerlich-proletarischen Milieu (der Vater war erst beim Militär, dann Polizist; die Mutter Fabrikarbeiterin), hat eine Kfz-Mechaniker-Ausbildung absolviert und in Russland als Lkw-Fahrer gearbeitet. Etwa zur Zeit des Forschungskontaktes hat die Familie (nach zehn Jahren Aufenthalt) die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten. Allerdings müssen die Eltern wegen der verweigten Anerkennung ihrer Abschlüsse in beruflicher Hinsicht quasi von vorne beginnen: Anna, indem sie ein Studium der Ökotrophologie an der Fachhochschule aufnimmt, intensiv ihre Deutschkenntnisse erweitert und sich um einen Zuverdienst als Tagesmutter bemüht; Artur als Taxifahrer, was eine häufige und unregelmäßige Abwesenheit aus dem Familienalltag nach sich zieht und kaum eine berufliche Aufstiegsperspektive bietet. Während sich die Familie insbesondere auf Initiative der Mutter aktiv um eine nachbarschaftliche, schulische und berufliche Integration in das neue soziokulturelle Umfeld bemüht und sich dabei unverdrossen gegen erhebliche bürokratische Hindernisse und auch soziale Diskriminierungen mit relativ gutem Erfolg behauptet, hält sie bewusst über regelmäßige Besuche in der Heimat und die zweisprachige Erziehung der Kinder wie auch Bücher, DVDs und die heimische Kochkultur Kontakt zur russischen Tradition. Die Familie Antonow lebt somit in einem komplexen Geflecht kultureller, sozialer, politisch-bürokratischer und familienbiografischer Interdependenzen und Handlungsfelder, die ihren Alltag einerseits spürbar vorstrukturieren, die sie aber andererseits auch in ihrem alltäglichen Tun – als „interdependente Individuen“ – als Herausforderung annehmen, bearbeiten, modifizieren und gewissermaßen (auf der Ebene konkreter Praktiken, Strategien und Interaktionen) auch herstellen. Damit repräsentiert der Familienalltag eine übergreifende *Bildungskonfiguration*, die das Aufwachsen der Kinder entscheidend rahmt. In der aktiven Auseinandersetzung mit dieser soziokulturellen Situierung hat die Familie einen spezifischen *Familienstil* entwickelt, den wir in Abgrenzung zu

---

nen Figurationen als soziale „Geflechte“ selbst wieder horizontal oder vertikal miteinander verflochten sind.

den Stilen anderer Familien den „performativen Familienstil“ nennen.<sup>6</sup> Den performativen Stil zeichnet aus, dass der Ebene einer handlungspraktischen, eher am Vollzug als an der expliziten Reflexion orientierten Strukturierung des Alltags (die weniger markant auch in anderen Familien beobachtbar ist) eine ganz besondere Bedeutung und auch Produktivität bzw. Funktionalität zukommt. Führt man sich die Komplexität und Dynamik des von vielen heterogenen Ansprüchen gekennzeichneten Alltags der Familie Antonow vor Augen, dann erscheint der performative Familienstil mit seiner selbstverständlichen Grundorientierung und zugleich flexiblen Ausrichtung auf wechselnde Situationen in besonderer Weise geeignet, das Feld der familialen Interaktion produktiv zu gestalten. Die spezifische Bildungskonfiguration und der performative Familienstil bilden zudem einen Rahmen, in den die mehr oder weniger explizit pädagogischen Regulierungen eingebettet sind, die sich zu einem familientypischen *Erziehungsgestus* bündeln lassen. Diese Verschränkung von Konfiguration, Stil und Gestus zeigt sich exemplarisch in einer Familienmahlzeit.

Für Aaron (10 Monate) und Anastasia (5) hat Anna Grießbrei aus der Küche mitgenommen, Andre (8) hat seinen Teller selbst mitgebracht und gleich mit dem Essen begonnen. Anastasia lässt sich etwas Zeit und wird zu Tisch gerufen. Obwohl es keinen gemeinsamen Beginn der Mahlzeit gibt, wirkt die Situation auch in ihrer sukzessiven Herstellung deutlich als ‚Familienmahlzeit‘ markiert. Jeder weiß, was zu tun ist; das Tischdecken und Platznehmen, der individuelle Beginn mit dem Essen und der kommunikative Bezug aufeinander verlaufen routiniert. Anna ist hauptsächlich mit dem Füttern von Aaron beschäftigt. Nebenbei sorgt sie mit kleinen Gesten oder Bemerkungen dafür, dass der situative Rahmen erhalten bleibt: die Demonstration einer alltäglichen Familienmahlzeit vor der Kamera des Forschungsteams. In beiden Funktionen wird sie von Andre unterstützt. Er versucht, seinen kleinen Bruder bei Laune zu halten, der des Öfteren den Löffel verweigert und quengelt. Anastasia ist mehr mit ihrem Essen und den Ideen beschäftigt, die ihr dabei in den Kopf kommen.

Bei Familie Antonow wird ein Modus der pädagogischen Regulierung sichtbar, der v.a. durch den Vollzug des gemeinsamen Handelns geprägt ist. Häufig wird dies gestützt durch kleine mimische oder gestische Signale oder knappe verbale Äußerungen, durch die auf die von den Erwachsenen vertretene und von allen im Prinzip geteilte, aus sich selbst heraus verständliche Ordnung der Familie verwiesen wird. Dieser Modus verlangt nicht nach expliziter Begründung; er vermittelt spontan zwischen den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und den praktischen Erfordernissen der Situation und strukturiert so die gemeinsame Interaktion unter Wahrung individueller Spielräume. Reguliert wird sparsam: so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig. Die-

6 Neben diesem performativen Stil haben wir bei einer anderen Familie bspw. einen „reflexiven“ Stil beobachtet, der maßgeblich auf der verbal-expliziten Thematisierung von Verhaltensregeln und kulturellen Gehalten beruht. Auch einen „pragmatisch-direktiven“ Stil können wir zeigen; hier werden auftauchende Handlungsprobleme im Bezug auf die allgemeine Lage der Familie ebenso wie im alltäglichen Geschehen mit den situativ je zuhandenen Mitteln gelöst. Auch diese beiden Stile lassen sich plausibel zu den jeweiligen sozialstrukturellen und sozialkulturellen Lebensumständen der Familien in Beziehung setzen.

ser Erziehungsgestus baut auf dem ‚performativen‘ Familienstil (und dadurch auch auf der in ihrer Interkulturalität und durch die sozialstrukturellen Erschwernisse komplexen Bildungskonfiguration) auf, indem er sich aus einer Achtsamkeit für das gemeinsame Tun speist, dem die komplexe symbolische Ordnung bei Familie Antonow inhärent ist und das zu seinem Gelingen kaum einer expliziten Thematisierung bedarf.

#### **4. Ausblick: Zu den Potentialen empirisch gestützter Bildungs- und Erziehungstheorie**

Pädagogische Forschung, die grenzüberschreitend zwischen den Disziplinen operiert, bedarf einer Transformation des im Kontext anderer Disziplinen erarbeiteten Wissens in den speziellen Theoriediskurs, der sich die Bildung und Erziehung des Menschen als ein Problem der Pädagogik zum Gegenstand macht. In diesem Sinne unternimmt auch das hier vorgestellte Projekt zu familialen Erziehungs- und Bildungsprozessen den Versuch, einerseits die disziplinären Grenzen zu überschreiten, um die Beiträge anderer Disziplinen zur Erforschung dieses Feldes zu nutzen, andererseits die disziplinäre Perspektive zu stärken, indem anhand der theoretischen Konstrukte des Familienstils, des Erziehungsgestus und der Bildungskonfiguration die begriffliche Verknüpfung zu pädagogischen Problemhorizonten hergestellt wird. So kann die familiale Erziehungspraxis als konstruktive Tätigkeit der Akteure einerseits an der Schnittstelle zu ihrer gesellschaftlich-kulturellen Einbettung und andererseits in ihren Bezügen zu den jeweils altersspezifischen Entwicklungsvoraussetzungen verortet werden. Pädagogische Forschung, die sich, wie in dem hier vorgestellten Projekt, als theoriebezogen und zugleich als kultursensitiv versteht, darf sich nicht in der gegenstandsmanenten Rekonstruktion erschöpfen, muss aber auch eine vorschnelle Unterordnung des Untersuchungsgegenstandes unter vorgängige theoretische Modelle sowie etikettierende und bewertende Typologien vermeiden. Um beidem zu entgehen, bemühen wir uns um einen Typus der Theorieentwicklung, der sich nach beiden Seiten hin reflexiv verhält – zum Untersuchungsfeld mit seinen immanenten Konstruktionen ebenso wie zu den Konstruktionen der Forschung, mit denen der Untersuchungsbereich theoretisch modelliert und normativ bestimmt wird. So folgt unsere Untersuchung der Forschungsperspektive einer über additive und sequenzielle Verknüpfungen von empirischer und theoretischer Forschung hinausgehenden *empirisch gestützten Bildungs- und Erziehungstheorie* und damit einer methodischen Strategie, die die Bearbeitung des empirischen Materials argumentativ in die konzeptionelle Differenzierung bildungstheoretischer Themenfelder einbindet und ihr so einen zentralen Ort in der Genese theoretischer Modelle zuweist.

#### **Literatur**

Alheit, P., Brandt, M., Müller, H.-R., & Schömer, F. (2001). *Konfigurationen der Bildung. Drei Fallstudien zur Leibthematik in Autobiographien um 1800*. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität.

- Alheit, P., & Brandt, M. (2006). *Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entdeckung und Wandel des Selbst in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Audehm, K., & Zirfas, J. (2001). Familie als ritueller Lebensraum. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual* (S. 37-114). Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Audehm, K., Wulf, C., & Zirfas, J. (2007). Rituale. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 424-440). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beckmann, C., Otto, H.-U., Richter, M., & Schrödter, M. (Hrsg.) (2009). *Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe*. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Bourdieu, P. (1987a). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1987b). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2006). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P., & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Claessens, D. (1979). *Familie und Wertesystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“*. Berlin: Duncker & Humblot Verlag.
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, W. (1993). Soziale Konstruktion und die Äquilibration kognitiver Strukturen. Zur Entstehung Individueller Unterschiede in der Entwicklung. In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hrsg.), *Die Konstruktion kognitiver Strukturen* (S. 92-106). Bern: Huber Verlag.
- Elias, N. (1970). *Was ist Soziologie*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Elias, N. (2003). Figuration. In B. Schäfer (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 88-91). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Hradil, S. (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hünersdorf, B., Maeder, C., & Müller, B. (Hrsg.) (2008). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Jurczyk, K., Schier, M., Szymenderski, P., Lange, A., & Voß, G. (Hrsg.) (2009). *Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung*. Berlin: Edition Sigma Verlag.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Korte, H. (1988). *Über Norbert Elias. Das Werden eines Menschenwissenschaftlers*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Korte, H. (1990). *Gesellschaftliche Prozesse und individuelle Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Krinninger, D., & Müller, H.-R. (2011a). *Familie als kulturelles Erziehungsmilieu. Zwischenbericht zu einem pädagogisch ethnographischen Forschungsprojekt* (unter Mitarbeit von S. Bahr, K. Borg & D. Falkenreck). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Krinninger, D., & Müller, H.-R. (2011b). Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Farmington Hills: Budrich Verlag (im Druck).
- Liebau, E. (2006). Der Störenfried. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft* (S. 41-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Allmacht und Ohnmacht des Ich*. München: Kirchheim Verlag.
- Mollenhauer, K., Brumlik, M., & Wudtke, H. (1975). *Die Familienerziehung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Montada, L. (2008). Kapitel 1: Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-48). Weinheim: Beltz PVU.
- Müller, H.-R. (2007). Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(2), S. 143-159.
- Müller, H.-R., Borg, K., & Falkenreck, D. (2010). Das Familienfoto. Annäherungen an den verborgenen Bildungssinn familialer Selbstpräsentationen. In H.-R. Müller, J. Ecarius & H. Herzberg (Hrsg.), *Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes* (S. 53-68). Opladen/Farmington Hills: Budrich Verlag.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Piaget, J. (1973a). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Piaget, J. (1973b). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Ricoeur, P. (1972). Der Text als Modell. Hermeneutisches Verstehen. In W. Bühl (Hrsg.), *Verstehende Soziologie* (S. 252-283). München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Schneewind, K. A., & Herrmann, T. (Hrsg.) (1980). *Erziehungstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Bern: Huber Verlag.
- Selman, R. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und Klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Szydlik, M. (2007). Familie und Sozialstruktur. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 78-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Treibel, A. (2008). *Die Soziologie von Norbert Elias. Eine Einführung in ihre Geschichte. Systematik und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2007). Schwerpunkt: *Familienbildung*, 10(3), 297-380.  
Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (2007). Schwerpunkt: *Sozialisation und Selektion*, 27(2), S. 115-213.

**Abstract:** Taking a research project on education within the family as an example, the authors discuss which stimuli may be triggered through an interdisciplinary orientation with regard to educational-scientific theory and empiricism. At the same time, the need for a pedagogical transformation of knowledge introduced from other disciplines is emphasized. The authors explain - both from a theoretical perspective and based on exemplary extracts from material collected - three pedagogical core categories regarding forms of familial practice and their cultural relationality within the context of related concepts of developmental psychology and sociology.

### **Anschrift der Autor(inn)en**

Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland  
E-Mail: ruediger.mueller@uni-osnabrueck.de

Dr. Dominik Krinninger, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland  
E-Mail: dominik.krinninger@uni-osnabrueck.de

Simone Bahr, M.A., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland  
E-Mail: simone.bahr@uni-osnabrueck.de

Dorothee Falkenreck, M.A., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland  
E-Mail: dorothee.falkenreck@uni-osnabrueck.de

Martin Lüders, B.A., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland  
E-Mail: martin.lueders@uni-osnabrueck.de

Hanno Su, M.A., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland  
E-Mail: hvonwulf@uni-osnabrueck.de