

### Familie als Bildungsort: neue Herausforderungen zwischen gesellschaftlichem Diskurs und alltäglichem Handeln

Jurczyk, Karin; Lange, Andreas

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Jurczyk, K., & Lange, A. (2008). Familie als Bildungsort: neue Herausforderungen zwischen gesellschaftlichem Diskurs und alltäglichem Handeln. *Erwachsenenbildung : Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 54(4), 182-185. <https://doi.org/10.3278/EBZ0804W182>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



## Familie als Bildungsort

### Neue Herausforderungen zwischen gesellschaftlichem Diskurs und alltäglichem Handeln

von: Jurczyk, Karin; Lange, Andreas

DOI: 10.3278/EBZ0804W182

Erscheinungsjahr: 2008

Seiten 182 - 185

**Schlagworte:** Bildung, Eltern, Familie

Vor der Folie einer zwiespältigen Sicht auf Familie als Bildungsort zeigen wir zunächst, was der gesellschaftliche Thematisierungsschub von Bildung als soziales Problem und als gesellschaftliche Aufgabe für die Eltern und Familien bedeutet. Danach wird dargelegt, welche Bildungsleistungen Familien, verstanden als Netzwerke eigener Art, erbringen können. Ein Resümee fasst aktuelle Herausforderungen zusammen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Zitiervorschlag

Jurczyk, K./Lange, A.: Familie als Bildungsort. Neue Herausforderungen zwischen gesellschaftlichem Diskurs und alltäglichem Handeln. In: Erwachsenenbildung 04/2008. Familie, S. 182-185, Bielefeld 2008. DOI: 10.3278/EBZ0804W182

Karin Jurczyk, Andreas Lange

# Familie als Bildungsort

## Neue Herausforderungen zwischen gesellschaftlichem Diskurs und alltäglichem Handeln

**Vor der Folie einer zwiespältigen Sicht auf Familie als Bildungsort zeigen wir zunächst, was der gesellschaftliche Thematisierungsschub von Bildung als soziales Problem und als gesellschaftliche Aufgabe für die Eltern und Familien bedeutet. Danach wird dargelegt, welche Bildungsleistungen Familien, verstanden als Netzwerke eigener Art, erbringen können. Ein Resümee fasst aktuelle Herausforderungen zusammen.**

### Ausgangspunkt: die zwiespältige Sicht auf Familie als Bildungsort

Die aktuelle Diskussion um den Stellenwert von Familie als Bildungsort verdeutlicht die zwiespältige Rolle, die Familien im Bildungsgeschehen zugewiesen wird. Auf der einen Seite formulieren Sozialwissenschaftler wie beispielsweise Esping-Andersen<sup>1</sup> die Bedeutung einer früh einsetzenden Institutionalisierung und partiellen De-familialisierung von Erziehung und Bildung, damit Kinder unabhängig von den Idiosynkrasien ihrer Herkunftsfamilie optimal kognitiv gefördert werden. Dahinter steht das Motiv, Kindern eine tragfähige Bildungsbasis als Vorbereitung für ihre spätere Rolle als Arbeitskräfte zu verschaffen. Sie sollen so weit wie möglich unabhängig von sozialstaatlicher Alimentie-

rung ihr Erwachsenenleben führen können, zudem sollen sie den wachsenden Qualifikationsanforderungen einer globalisierten Wissensökonomie gewachsen sein. Kindertageseinrichtungen erfahren damit eine massive Umwertung von »familienergänzenden« Institutionen zur bildungspolitischen Notwendigkeit<sup>2</sup>. Auf der anderen Seite wird immer wieder die Besonderheit von Familie als eigenständiges Netzwerk persönlicher Beziehungen<sup>3</sup> betont. In ihm werden nicht nur in der alltäglichen Lebensführung emotional-affektive Grundlagen für spätere formelle Bildungsprozesse gelegt, sondern auch allgemeine Daseinskompetenzen vermittelt und genuine Beiträge für die Allgemeinbildung geleistet. Herausgearbeitet wurde diese Sichtweise hierzulande im Umfeld des 12. Kinder- und Jugendberichtes, der informelle Bildungsprozesse neben und vor der Schule in den Vordergrund schob<sup>4</sup>.

### Bildung als mächtiges Element im öffentlichen und privaten Diskurs: Eltern und Kinder unter Druck

Das gesamte Bildungswesen – von der Vor- bis zur Hochschule – steht seit Ende der 1990er Jahre unter einem forcierten Veränderungsdruck. Dieser ergibt sich hierzulande im Vergleich zur internationalen Bildungslandschaft durch die Wahrnehmung eines besonders markanten Modernisierungsrück-

standes in mehreren Dimensionen<sup>5</sup>. Reformbedarf wird erstens im institutionellen Bildungssektor und dort in Struktur- wie Prozessoptimierungen des Unterrichtsgeschehens gesehen. Komplementär dazu wird zweitens auf die Neubewertung der Bedeutung familialer Faktoren gedrungen<sup>6</sup>. Beides ist in unzähligen medialen Reflexen aufgenommen worden: Die Attraktivität des Bildungsthemas dürfte damit zusammenhängen, dass mehr und verbesserte Bildung quer über alle gesellschaftlichen Akteursgruppen als unersetzliches Werkzeug zur Bewältigung des sozialen Wandels hin zu einer neuen Gesellschaftsformation angesehen wird. Diese Forderung ist wegen ihrer universellen Verwendbarkeit eine politische Kategorie, die dazu tendiert, flugs zum »Programm« erhoben zu werden, ehe man über Inhalte nachgedacht hat: Bildung legitimiert die Erfolgreichen, beflügelt die Aufsteiger und tröstet die potenziellen Absteiger<sup>7</sup>. Der Nachteil dieser breiten Resonanzfläche liegt darin, dass kaum mehr explizit über die zu verfolgenden Bildungsinhalte nachgedacht und reflexiv kommuniziert wird.

### Aktueller Bildungsdiskurs

Der aktuelle Bildungsdiskurs, verstanden als Aufgabenbündel zur Förderung von Kindern und Jugendlichen, ist teilweise auch direkt an die Eltern der Kinder und Jugendlichen adressiert. Neue Publikumszeitschriften wie »didacta« und »Familie und Schule« legen davon Zeugnis ab. In weniger qualitätsreichen Angeboten



**Dr. Karin Jurczyk leitet die Abteilung »Familie und Familienpolitik« im Deutschen Jugendinstitut, Prof. Dr. Andreas Lange ist dort für das Grundsatzreferat »Familienwissenschaften, Soziale Lage von Familien« zuständig.**

wird in einer Art Elternschelte behauptet, heutige Eltern seien nicht an der Entwicklung ihrer Kinder interessiert und frönten viel lieber ihren eigenen Lebensprojekten oder ihrem egoistischen Hedonismus. Studien<sup>8</sup> zeigen jedoch, dass Eltern im Durchschnitt die Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder sehr ernst nehmen, sich aber bei dieser Aufgabe einer Vielfalt von Angeboten und Fragezeichen gegenübersehen und darauf teilweise mit Verunsicherung reagieren. Hier reflektiert sich das Einsickern von Versatzstücken der öffentlichen Debatten in das Repertoire des kommunikativen Handelns in Familien und zugleich in das Selbstverständnis von Eltern und Kindern. Das Paradebeispiel hierfür ist der PISA-Diskurs, in dessen Verlauf sich ein Expertenbericht qua Vermittlung von elektronischen und Massenmedien Zugang zum Denken der Bevölkerung bahnen konnte, der seine Spuren in den Argumenten heutiger Eltern über ihre Bildungspräferenzen hinterlässt<sup>9</sup>.

### Irritationen

Die Bildungsdiskurse werden zu wichtigen Sinnstiftern auch im privaten Bereich, allerdings führen sie in ihrer Mehrdeutigkeit auch zu erheblichen Irritationen bei Eltern und Kindern. So belegt etwa die Bildungsexpansion auf der einen Seite, dass Millionen deutscher Familien ihre Kinder auf höhere Schulen geschickt und die dadurch entstandenen, nicht nur finanziellen Kosten getragen haben. Auf der anderen Seite erfahren die eine Stufe besser als ihre Eltern ausgebildeten jungen Menschen aber häufig, dass sie entweder nicht gebraucht werden oder aber noch so optimal ausgebildet seien, wie es von ihnen erwartet wird<sup>10</sup>. Im Vergleich mit den 60er Jahren gibt es also eine enorme »Kompetenzrevolution«, allerdings leben wir, so Vester, in einer »gefesselten Wissensgesellschaft«. Augenfällig ist jedoch vor allem die Verunsicherung der Eltern hinsichtlich ihrer Bildungs- und Erziehungsleistungen, wie eine Wiederholungsuntersuchung des Staatsinstituts für

Familienforschung an der Universität Bamberg<sup>11</sup> zeigt. 2002 und 2006 wurde eine Elternbefragung zu Elternkompetenzen und Unterstützungsbedarfen in Bayern durchgeführt. Der Vergleich von 2002 und 2006 weist aus, dass die Unsicherheiten tendenziell gewachsen sind: Gaben 2002 noch 12,9% an, nie unsicher in Fragen der Erziehung zu sein, trifft dies 2006 nur noch auf 7,4% zu. Gleichzeitig ist der Anteil derer, die in Erziehungsfragen immer oder häufig unsicher sind, von 5% im Jahr 2002 auf den Wert von 11,8% im Jahr 2006 angestiegen. Gefragt wurde, zu welchen Themenbereichen man sich als Eltern Infos oder Beratung wünsche. Neben dem Befund, dass höher gebildete Eltern ihren Informationsbedarf generell dezidierter und differenzierter artikulieren, erweist sich das Schulthema als Spitzenreiter beim Informationsbedarf. Daneben

werden konkrete Erziehungsfragen, Jugendliche und Pubertät, Ausbildung/berufliche Zukunft besonders häufig genannt. Dass die Mehrzahl der Eltern wenig Vertrauen in das öffentliche Bildungssystem hat, zeigt die Studie »Eltern unter Druck«<sup>12</sup>. Kritikpunkte sind schlechte Ausstattung der Schulen, zu große Klassen, Überforderung der als wenig engagiert und häufig als schlecht ausgebildet erlebten Fachkräfte bis hin zu starren Strukturen und wenig innovativen Konzepten. Eltern gehobener Milieus bis in die bürgerliche Mitte hinein nehmen deshalb die Förderung ihrer Kinder zu einem möglichst frühen Zeitpunkt selbst in die Hand. Die Zauberformel »frühe Förderung« wird zum Rettungsanker. Auch die Eltern mit Kindern im Kindergartenalter sind verunsichert und unter allgegenwärtigem Druck, nur keine Chance auszulassen: »Selbst sie



Kinder einer Straße | Moritz

Foto: Sommer

kaufen in der Sorge, dass ihre Kinder im öffentlichen Bildungssystem nicht angemessen und wettbewerbstauglich gefördert werden, bereits in vielfältiger Form Bildung ein.«<sup>13</sup>. Im Grundschulalter setzt sich dieser Druck fort: Eltern scheuen weder Anstrengungen noch Geld an zusätzliche private Anbieter, damit ihr Kind gute Noten erhält; Mütter verzichten deshalb sogar mitunter auf eine eigene Erwerbstätigkeit. Auch in den innerfamiliären Diskussionen kommt dem Bildungsabschluss mittlerweile ein überragender Stellenwert zu. Damit die Kinder den Anforderungen der Schule gerecht werden können, helfen fast 40% der Eltern, v.a. die Mütter, häufig bis regelmäßig bei den täglichen Hausaufgaben. In dem Maße, in dem der erreichte Schulabschluss zum Schlüsselbegriff für gesellschaftlichen Erfolg oder Misserfolg wird und der Eindruck dominiert, dass es heute unabdingbar ist, einen Vorsprung vor Anderen zu haben, avanciert das Ideal der bestmöglichen Entwicklung aller kindlichen Fähigkeiten zum allgemeinen Leitwert. Eltern ist heute die Bedeutung von Bildung und Schule als der zentralen Zuweisungsstelle von sozialen Lebenschancen bewusst. Besonders schwierige Zerreißproben ergeben sich für diejenigen unter ihnen, die nicht hinreichend Ressourcen haben, um ihre Kinder optimal zu unterstützen.

### Grammatik familialer Erziehung und Bildung

#### Die Basisfunktion emotionaler und kommunikativer Prozesse

Wenn sich Eltern mit ihren Kindern ohne ausdrückliche Erziehungs- bzw. Bildungsabsicht beschäftigen, tun sie dies hauptsächlich aus zwei Gründen. Den meisten Eltern ist es erstens wichtig, dass ihre Kinder sowohl im körperlichen wie im psychischen Sinne nicht zu Schaden kommen. Zweitens möchten sie, dass sich ihre Kinder emotional wohlfühlen und Freude an den Dingen haben, die sie tun – sie möchten, dass ihre Kinder glücklich

aufwachsen. Ausgestattet hierfür sind Eltern mit einem Programm eines »intuitiven« Elternverhaltens: »Intuitives Elternverhalten ist unbewusst und muss nicht erlernt werden. Zum Repertoire intuitiven Elternverhaltens gehören zum Beispiel die übertreibende Darbietung des Gesichts und der Mimik (Augenbrauengruß), hohe Stimmlage und Prosodie (Anheben der Stimme), Wiederholungen und längere Pausen oder langsames Handlungs- und Sprechtempo. Intuitives Elternverhalten unterstützt die kindlichen Fähigkeiten zur Selbstregulation in unterschiedlichen Alltagskontexten und strukturiert und regt die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes an.«<sup>14</sup>

Im weiteren Verlauf der auch von kulturellen und milieuspezifischen Vorstellungen geprägten Erziehungshandlungen sind vor allem zwei Verhaltensmuster von Bedeutung, nämlich Responsivität – d.h. angemessenes und promptes Reagieren auf kindliche Signale – und Wärme – d.h. Bekundungen positiver Emotionalität im Umgang mit dem Kind<sup>15</sup>.

#### Alltag als Medium und Alltag als Gegenstand

Ausgangspunkt der Betrachtung von Familie als Erziehungs- und Bildungs-ort<sup>16</sup> ist deren grundsätzliche strukturelle Unterschiedlichkeit gegenüber professioneller Praxis in Kindertageseinrichtungen sowie Schulen einerseits und gegenüber der modernen Gesellschaft andererseits. Eine erste Besonderheit der Familie liegt darin, dass sie eine auf Dauer angelegte emotional basierte Lebensgemeinschaft von mindestens zwei Generationen darstellt. In der Familie ist das Lernen – im Normalfall – Bestandteil des Alltagslebens. Man lernt also beiläufig, d.h. durch die Teilnahme an der Praxis des Lebens. Eine zweite Besonderheit ist die Qualität von Familie als personen- und beziehungsorientierte Kommunikationsgemeinschaft. Dauerhafte Beziehungen erziehen und bilden – in erweiterter Weise dann, wenn sie zwischen Vertretern unterschiedlicher Generationen bestehen.

Insbesondere die Bindungstheorie<sup>17</sup> belegt, dass die Ausbildung zentraler Handlungsfähigkeiten auf das gemeinsame Leben in einer sozialen Figuration vom Typus der Familie angewiesen ist. Liegler weist jedoch darauf hin, dass »die Feststellung, dass die Teilnahme an Familie eine notwendige Bedingung primärer Sozialisation ist, (...) noch nichts darüber aus(sagt), ob Familien diese ›Leistung‹ der primären Sozialisation tatsächlich erbringen (können). Ob dies der Fall ist, lässt sich nicht abstrakt, sondern nur unter Bezug auf konkrete Lebensverhältnisse (...) bestimmen.«<sup>18</sup> Damit verweist er auf die Bedeutung der je schicht- und milieu- sowie regionalspezifischen Verortungen der Familien, in die Kinder hineingeboren werden. Die Familie ist zwar keine Unterrichtsanstalt und »Familienerziehung folgt dementsprechend keinem Lehrplan oder Kanon«<sup>19</sup>, allerdings gibt es doch Themen, Szenen und Schlüsselsituationen in Familien, die für den Erwerb von Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft entscheidend sind. Einen hervorgehobenen Raum für das implizite und explizite Lernen in Familien nehmen Rituale und Routinen ein. Die Forschung wendet sich hier zunehmend den in Familien tagtäglich ablaufenden Prozessen des oftmals »beiläufigen Lernens« wie beispielsweise den Mahlzeiten zu: Familienmahlzeiten können als dicht gepackte Ereignissequenzen charakterisiert werden, weil in den 20–30 Minuten so viel zu geschehen hat: Das Essen muss aufgetragen und konsumiert werden, Rollen bei der Zubereitung etc. zugewiesen werden, Vergangenes Revue passiert und Pläne für die Zukunft gemacht werden<sup>20</sup>. Bei den Familienmahlzeiten handelt es sich um eine Bühne für Aktivitäten, einen mehrdimensionalen Gelegenheitsraum – Begriffe, die den Akzent darauf legen, dass es nicht um fixe Drehbücher geht, die automatisch abgearbeitet werden, sondern um einen Möglichkeitsraum. Es handelt sich immer um ein Gemisch von Beabsichtigtem und Unbeabsichtigtem, Routine und Kreativität. Unter den

Möglichkeitsräumen, die sich während des gemeinsamen Essens öffnen, sind diejenigen besonders hervorhebenswert, welche die Entwicklung der Kinder und deren Sozialisation betreffen. Das Lernsetting Mahlzeiten fesselt die Aufmerksamkeit der Kinder während einer umschriebenen Zeitspanne, es gibt den Eltern eine gute Gelegenheit, ihren vorzuleben, was ihnen selbst wichtig ist. Das gemeinsame genussvolle Essen wirkt dabei gewissermaßen als Verstärker der angestrebten Lernprozesse – es ist also sozio-affektiv mächtig. Bei den Mahlzeiten geht es gewissermaßen um die »Basics« der Einführung in die jeweilige Makrokultur sowie die jeweilige Familienkultur. Psycho- und soziolinguistische Untersuchungen von Familienmahlzeiten legen nahe, dass diese spezielle Lerngelegenheiten für die Entwicklung von Literalität, also Kommunikations- und Decodierungsfähigkeiten im weitesten Sinne, von kleinen Kindern darstellen<sup>21</sup>. Es ist eine Sache, diese Struktur der Gespräche aufzufächern – eine andere Sache ist es, ihre Wirkung zu dokumentieren. Die Daten hierzu weisen nach, dass komplexe und anregungsreiche Gespräche in der Vorschulzeit tatsächlich zu Vorteilen für die Entwicklung der Literalität in den Grundschuljahren führen<sup>22</sup>. Die Befundlage birgt aber insofern eine Überraschung, als die Mahlzeiten wichtiger zu sein scheinen als formale Sprachlernsituationen, wie beispielsweise das gemeinsame Bilderbuchlesen<sup>23</sup>.

### Familie als Bildungsort: aktuelle Herausforderungen

Angesichts der skizzierten Zwiespältigkeit gegenüber Familie als Bildungsort gilt es, eine neue Balance zwischen den Leistungen und Grenzen von Familie zu finden. Diese hat mehrerlei zu beachten: Die Ressourcen von Eltern für die Unterstützung ihrer Kinder sind zunehmend ungleich verteilt, deshalb bedarf es besonderer Unterstützung für Familien und Kinder in belasteten Lebenslagen. Dennoch bieten Familien als

Netzwerk persönlicher Beziehungen einzigartige Lernbedingungen, die nicht im Ganzen in Institutionen substituiert werden können. Dabei unterliegen Eltern heute gleichzeitig dem verstärkten Druck, ihre Kinder optimal zu bilden, und deutlich zunehmenden Belastungen aus ihrer eigenen Erwerbstätigkeit, oft für beide Elternteile. Sowohl für sie selber als auch für ihre Kinder ist es weiterhin notwendig, zwischen einem ökonomischen Bildungsimperativ und der Entwicklung von Lebensführungskompetenzen im weiten Sinn zu differenzieren.

## ANMERKUNGEN

- 1 Esping-Andersen 2003.
- 2 Lanfranchi 2004.
- 3 Bien/Marbach 2008.
- 4 Overwien 2007; Rauschenbach 2006.
- 5 Leschinsky, Cortina 2008.
- 6 Wissenschaftlicher Beirat 2002.
- 7 Prisching 2008.
- 8 S. z.B. Henry-Huthmacher 2008.
- 9 Demzky 2006.
- 10 Vester 2006.
- 11 Mühlhling, Smolka 2007.
- 12 Henry-Huthmacher 2008,
- 13 Ebd., S. 12.
- 14 Ziegenhain 2008, S. 178.
- 15 Schneewind 2008.
- 16 Liegle 2005.
- 17 Grossmann, Grossmann, Kindler, Zimmermann 2008.
- 18 Liegle 2005, S. 407.
- 19 Ebd., S. 415.
- 20 Larson et al. 2006, S. 2.
- 21 Ebd., S. 9.
- 22 Ebd.
- 23 Snow, Beals 2006.

## LITERATUR

- Bien, W.; Marbach, J. (2008): *Familiale Beziehungen, Familienalltag und soziale Netzwerke*. Wiesbaden.
- Demzky, A. von der Hagen (2008): *Familiale Bildungswelten*. München: DJI-Arbeitspapier.
- Esping-Andersen, G. (2003): »Herkunft und Lebenschancen. Warum wir eine Politik gegen soziale Vererbung brauchen.« *Berliner Republik* (6/03), S. 42–57.
- Grossman, K.; Grossmann, K. E.; Kindler, H.; Zimmermann, P. (2008): *A Wider View of Attachment and Exploration. The Influence of Mothers and Fathers on the Development of Psychological Security from Infancy to Young Adulthood*. In: Cassidy J.; Shaver, P. R. (Hg.): *Handbook of Attachment*. New York, Wiley, S. 857–879.
- Henry-Huthmacher, C. (2008): *Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie*. In: Henry-Huthmacher, C.; Borchard, M. (Hg.): *Eltern unter Druck. Selbstver-*
- ständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart, S. 3–24.
- Lanfranchi, A. (2004): *Die Bedeutung familienergänzender Betreuung – von der sozialen Notlösung zur bildungspolitischen Notwendigkeit*. In: Lanfranchi, A.; Schrottmann, R. E. (Hg.): *Kinderbetreuung außer Haus – eine Entwicklungschance*. Bern, S. 25–77.
- Larson, Reed W.; Branscomb, Kathryn R.; Wiley, Angela R. (2006): *Forms and Functions of Family Mealtimes: Multidisciplinary Perspectives*. In: Larson, R. W.; Wiley, A.; Branscomb, K. R. (Hg.): *Family Mealtime as a Context of Development and Socialization (New Directions for Child and Adolescent Development)*. San Francisco, S. 1–15.
- Leschinsky, A.; Cortina, K. S. (2008): *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik*. In: Cortina, K. S.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer, K. U.; Trommer, L. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek, S. 21–51.
- Liegle, L. (2005): *Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer Familienerziehungswissenschaft*. In: *Neue Sammlung* 45 (3), S. 401–422.
- Mühlhling, T.; Smolka, A. (2007): *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006 (ifb-Materialien 5)*. Bamberg.
- Overwien, B. (2007): *Informelles Lernen*. In: Göhlich, M.; Wulf, C.; Zirfas, J. (Hg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim, S. 119–130.
- Paugh, A. L. (2005): *Learning about work at dinnertime: language socialization in dual-earner American families*. In: *Discourse and Society* 55-78 (1), S. 55–78.
- Prisching, M. (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden.
- Rauschenbach, T. (2006): *Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. Konzeptionelle Grundlagen des 12. Kinder- und Jugendberichts*. In: Krüger, H.-H.; Rauschenbach, T.; Sander, U. (Hg.): *Bildungs- und Sozialberichterstattung*. Wiesbaden, S. 66–80.
- Schneewind, K. A. (2008): *Sozialisation in der Familie*. In: Hurrelmann, K.; Grundmann, M.; Walper, S. (Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, S. 256–273.
- Snow, C. E.; Beals, D. E. (2006): *Mealtime Talk that Supports Literacy Development*. In: Larson, R. W.; Wiley, A.; Branscomb, K. R. (Hg.): *Family Mealtime as a Context of Development and Socialization (New Directions for Child and Adolescent Development)*. Jossey, S. 51–66.
- Vester, M. (2006): *Die gefesselte Wissensgesellschaft*. In: Bittlingmayer, U. H.; Bauer, U. (Hg.): *Die »Wissensgesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden, S. 173–219.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie*. Stuttgart.
- Ziegenhain, U. (2008): *Erziehungs- und Entwicklungsberatung für die frühe Kindheit*. In: Petermann, F.; Schneider, W. (Hg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen, S. 163–204.