

# Inhalt

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung .....</b>  | <b>13</b> |
| 1.1      | Fragestellung und Methodologie.....  | 17        |
| 1.2      | Aufbau der Arbeit.....   | 18        |
| <b>2</b> | <b>Zeit als Analysekategorie in den Sozial- und<br/>Erziehungswissenschaften .....</b> | <b>21</b> |
| 2.1      | Der Zeit auf der Spur - Zeitforschung generale .....                                   | 21        |
| 2.2      | Ausdifferenzierung und Essentials sozialwissenschaftlicher<br>Zeitforschung.....       | 24        |
| 2.3      | Die zeitwissenschaftliche „Vermessung“ der Kindheit.....                               | 31        |
| 2.4      | Zeitdiagnosen in der Dienstleistungs-, Wissens- und<br>Digitalgesellschaft.....        | 41        |
| 2.4.1    | Aktuelle Zeittendenzen und ihre Auswirkungen auf die<br>soziale Zeitordnung.....       | 42        |
| 2.4.2    | Herausbildung des Dualismus von Eigen- und Fremdzeiten.....                            | 46        |
| 2.4.3    | Herausbildung des Dualismus von Beschleunigung und<br>Entschleunigung.....             | 49        |
| 2.4.4    | Flexibilisierung und die Entgrenzung von Arbeits- und<br>Lebenszeit .....              | 55        |
| 2.4.5    | Familiäre Entgrenzungen zwischen Sorgearbeitslogik und<br>Zeitökonomie .....           | 58        |
| 2.5      | Kinder und Kindheit(en) – Eine Zeitdiagnose .....                                      | 64        |
| 2.5.1    | Zeitliche Konstituierung der Kindheit und ihre Ausprägung<br>in der Moderne.....       | 65        |
| 2.5.2    | Kindheit(en) im Spiegel aktueller gesellschaftlicher<br>Zeittendenzen.....             | 71        |
| 2.5.2.1  | Verinselung der Kindheit und die<br>Raumschrumpfung .....                              | 72        |
| 2.5.2.2  | Terminkindheit und die Zeitverdichtung .....   | 76        |
| 2.5.2.3  | Mediatisierung von Kindheit und die<br>Raumparallelität .....                          | 79        |
| 2.5.2.4  | Beschleunigung und Verdichtung von<br>Entwicklungs- und Bildungsprozessen .....        | 84        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 2.6      | Institutionelle Zeiten im (früh)kindlichen Lebensverlauf im Wandel.....        | 94         |
| 2.6.1    | Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten im Elementarbereich .....          | 94         |
| 2.6.1.1  | Entstehung und Ausdifferenzierung elementarpädagogischer Institutionen.....    | 95         |
| 2.6.1.2  | Zeitliche Wandlungstendenzen in der Inanspruchnahme .....                      | 104        |
| 2.6.2    | Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten im Primarbereich.....              | 109        |
| 2.6.2.1  | Entstehung und Ausdifferenzierung primarpädagogischer Institutionen.....       | 109        |
| 2.6.2.2  | Zeitliche Wandlungstendenzen in der Inanspruchnahme .....                      | 113        |
| 2.6.3    | Bildungsbiografien im Kontext des Wandels der Bildungszeitarchitektur.....     | 117        |
| 2.6.4    | Das sich bildende Kind und die pädagogische Zeit(kompetenz)frage.....          | 120        |
| <b>3</b> | <b>Forschungsdesign .....</b>  | <b>129</b> |
| 3.1      | Erkenntnisinteresse und Konkretisierung der Fragestellungen .....              | 129        |
| 3.2      | Methodologie der vorliegenden Untersuchung .....                               | 130        |
| 3.3      | Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und die kindliche Perspektive ..... | 133        |
| 3.4      | Forschungsfeld, Sampling und Feldzugang .....                                  | 136        |
| 3.5      | Erhebung: Teilnehmende Beobachtung und die Dichte Beschreibung .....           | 138        |
| 3.6      | Auswertung: Kodierverfahren der Grounded Theory .....                          | 145        |
| 3.7      | Reflexion des Forschungsprozesses .....  | 153        |
| 3.7.1    | Forschungsressourcen.....  | 153        |
| 3.7.2    | Feldzugang.....  | 154        |
| 3.7.3    | Feldaufenthalt .....   | 156        |
| <b>4</b> | <b>Befunde.....</b>  | <b>159</b> |
| 4.1      | Institutionsspezifische Tagesverläufe.....                                     | 159        |
| 4.1.1    | Waldorfkindergarten.....   | 159        |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 4.1.2  | Evangelische Kindertagesstätte .....  | 161 |
| 4.1.3  | Offene Kindertagesstätte.....   | 162 |
| 4.1.4  | Vorschule .....   | 163 |
| 4.1.5  | Grundschule .....   | 165 |
| 4.1.6  | Institutionsübergreifender Vergleich .....  | 166 |
| 4.2    | Institutionsübergreifende Zeitformen.....   | 167 |
| 4.2.1  | „Freie Zeiten“: Vom Freispiel bis zur Schulpause .....                                    | 168 |
| 4.2.2  | Fokussierte Lern-/Bildungszeiten: Vom<br>Wasserbergexperiment bis zum Sachunterricht..... | 170 |
| 4.2.3  | Aufenthaltszeiten: Von der Bring-/Abholzeit zur<br>Ankunfts-/ Verlassenszeit .....        | 173 |
| 4.2.4  | Nahrungszeiten: Von der Schmausepause bis zum<br>Schultischfrühstück.....                 | 176 |
| 4.2.5  | Ritualzeiten: Von der Kinderkonferenz bis zum<br>Morgenkreis .....                        | 178 |
| 4.2.6  | Hygienezeiten: Vom Windeln wechseln bis zur<br>Selbstbetrachtung im Badspiegel.....       | 181 |
| 4.2.7  | Bekleidungszeiten: Vom An-/Ausgezogen werden zur<br>selbständigen Be-/Entkleidung .....   | 182 |
| 4.2.8  | Aufräumzeiten: Vom Aufräumen bis zum Klassendienst .....                                  | 185 |
| 4.2.9  | Institutionsübergreifender Vergleich .....  | 187 |
| 4.3    | Zeitpraktiken im Kontext der institutionellen Zeitformen .....                            | 189 |
| 4.3.1  | Zeitpraktiken im Kontext „freier“ Zeiten .....  | 190 |
| 4.3.2  | Zeitpraktiken im Kontext fokussierter<br>Lern-/Bildungszeiten.....                        | 203 |
| 4.3.3  | Zeitpraktiken im Kontext von Aufenthaltszeiten.....                                       | 214 |
| 4.3.4  | Zeitpraktiken im Kontext von Nahrungszeiten.....  | 227 |
| 4.3.5  | Zeitpraktiken im Kontext von Ritualzeiten.....  | 235 |
| 4.3.6  | Zeitpraktiken im Kontext von Hygienezeiten.....   | 241 |
| 4.3.7  | Zeitpraktiken im Kontext von Bekleidungszeiten .....                                      | 247 |
| 4.3.8  | Zeitpraktiken im Kontext von Aufräumzeiten.....   | 253 |
| 4.3.9  | Exkurs: Zeitpraktiken im Kontext von Auszeiten .....                                      | 261 |
| 4.3.10 | Zentrale Befunde zu den kindlichen Zeitpraktiken.....                                     | 268 |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>5</b> | <b>Diskussion: Zeitverdichtungen, divergierende Zeitpraktiken und Zeitkonflikte .....</b> | <b>275</b> |
| 5.1      | Institutionelle Zeitverdichtungen und Zeitpraktiken der Fach- und Lehrkräfte .....        | 275        |
| 5.2      | Zeitdisziplinierungen und Zeitwiderstände im Kontext generationaler Ordnungen .....       | 285        |
| <b>6</b> | <b>Ausblick.....</b>  | <b>291</b> |
|          | <b>Literatur .....</b>  | <b>299</b> |
|          | <b>Anhang .....</b>   | <b>337</b> |

# 1 Einleitung

In der gegenwärtigen Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft (vgl. Stengel et al. 2017; Baethge 2011; Steinbicker 2011) wird das soziale Leben durch unterschiedliche Zeittendenzen gerahmt und geprägt. Phänomene wie die *Beschleunigung*, *Flexibilisierung*, *Entgrenzung* und *Virtualisierung* (vgl. Schmidt-Lauff 2008: 181ff.) haben nicht nur weitreichende Auswirkungen auf die vorherrschende Zeitkultur und das Verhältnis von Erwerbsarbeit und Privatleben, sondern beeinflussen auch die Persönlichkeitsstruktur der Bürger\*innen und ihre individuellen Lebensläufe (vgl. Sennett 1998). Die Herausforderungen, die mit diesen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einhergehen, unterscheiden sich nach Personengruppe, Geschlecht und sozio-ökonomischen Status zwar deutlich voneinander (vgl. Becker 2010), ungeachtet dessen sehen sich jedoch alle Menschen mit der Tatsache konfrontiert, dass biografische Planbarkeit und Verlässlichkeit als die (vermeintlichen) Charakteristika des ehemaligen industriellen Zeitalters schwinden und neue *Zeitnormen* (vgl. Schöneck 2008: 52ff.) an Bedeutung gewinnen. Innerhalb dieser Gemengelage ist die Vereinbarung von Familie und Beruf für viele Mütter und Väter ein alltäglicher Drahtseilakt: So wird ein gelingendes Zusammenspiel zwischen Familien-, Fürsorge- und Eigenzeiten auf der einen Seite und erwerbsarbeitsbezogenen und öffentlichen Zeiten auf der anderen Seite nach wie vor durch zahlreiche Dysbalancen und Barrieren erschwert. In der Konsequenz müssen Eltern unterschiedlichste zeitliche Koordinations- und Synchronisationsanforderungen bewältigen, die ein immer komplexer werdendes *Grenzmanagement* (vgl. Jurczyk et al. 2009) notwendig werden lassen. Soziologische Zustandsbeschreibungen wie das Bild von der *erschöpften Familie* (vgl. Alt/Lange 2012) weisen auf die vielschichtigen Auswirkungen dieses Spannungsverhältnisses hin. Es überrascht also nicht, dass der familiäre Wunsch nach passgenaueren und umfangreicheren Betreuungsangeboten für die ersten Lebensjahre weiterhin anhält (vgl. BMFSFJ 2018: 12ff.). Seit einigen Jahren sind in der Politik vermehrte Bestrebungen beobachtbar, dieser Vereinbarungsproblematik mittels familienpolitischer Programme (z.B. *KitaPlus-Programm*)<sup>1</sup> und spezifischer Gesetze (u.a. *Kinderförderungsgesetz*)<sup>2</sup> zu begegnen. Auch die Einführung des *Gute-KiTa-Gesetzes* (01.2019) reiht sich in dieses Maßnahmenbündel ein. Um die elementarpädagogische Qualität und die kindliche Teilhabe zu verbessern, werden auf Länderebene u.a. Maßnahmen für eine „*bedarfsgerechte Ausweitung der Öffnungszeiten*“ (§2, Abs. 1 KiQuTG) entwickelt.<sup>3</sup> Ungeachtet dieser

1 Vgl. BMFSFJ 2017.

2 Vgl. Bundesgesetzblatt 2008.

3 Mit Stand 12.2019 haben alle Bundesländer einen Gute-KiTa-Vertrag mit dem Bund geschlossen. Das jeweilige Maßnahmenpaket unterscheidet sich dabei z.T. erheblich

Bemühungen besteht weiterhin eine Differenz zwischen den familiären Betreuungsbedarfen und den bestehenden Betreuungsquoten. Für die Gruppe der Null- bis Dreijährigen lag der Betreuungsbedarf im Jahr 2017 im bundesdeutschen Durchschnitt bei 45,2% und damit zugleich um 12,1% höher als die vorgehaltenen Betreuungsquoten (33,1%). Für die Gruppe der Drei- bis Fünfjährigen belief sich der elterliche Bedarf im selben Jahr auf 96,8% und war demnach 3,2% über der tatsächlichen Betreuungsquote (93,6%) angesiedelt (vgl. BMFSFJ 2018: 12ff.). Aber nicht nur die elementarpädagogischen Betreuungszeiten unterliegen einem fundamentalen zeitlichen Wandel, Ähnliches trifft auf die Institution Grundschule zu. Auch hier wünschen sich nach aktueller Studienlage rund zwei Drittel aller Eltern eine Ganztagsbetreuung bzw. einen Ganztagsplatz (vgl. Alt et al. 2017: 52ff.; Killus/Tillmann 2014). In der Konsequenz dieser Bedarfe haben sich die Anzahl und die Inanspruchnahme der Grundschulen mit erweiterter Zeitorganisation seit Beginn des neuen Jahrtausends erheblich erweitert. Im Jahre 2016 offerierten bereits knapp zwei Drittel aller Grundschulen (65,8%) einen Ganztagsbetrieb. Im Hinblick auf die Schüler\*innenzahlen bedeutet dies, dass mittlerweile ca. jedes zweite Grundschulkind ein Ganztagsangebot besucht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 96ff.).

An diesen Zahlen wird deutlich, dass die Bevölkerungsgruppe der Kinder die zeitlichen Veränderungen in der Gesellschaft v.a. in Form einer zunehmenden *Institutionalisierung der Kindheit* erlebt, die sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Form zu Tage tritt: Quantitativ betrachtet steigt nicht nur die Betreuungsquote, auch die tatsächliche Verweildauer in den Institutionen nimmt zu. Um diese Betreuungsexpansion einmal intergenerational vergleichend zu veranschaulichen: Die durchschnittlichen Betreuungsumfänge der Kinder von null bis drei Jahren (ca. 37,1 Stunden) und der Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt (ca. 37,5 Stunden) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 73) sind umfangreicher, als die durchschnittlich geleistete Wochenarbeitszeit aller Erwerbstätigen hierzulande (ca. 35,6 Stunden) und sie steigen weiter, so dass sie sich immer mehr an das Vollzeitvolumen der arbeitenden Bevölkerung annähern (ca. 41,7 Stunden) (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Zudem verbringt bereits jetzt jeweils mehr als ein Drittel der Unter- und der Überdreijährigen (38,1%/33,1%) 45 und mehr Stunden pro Woche in der Kindertagesbetreuung (Stand 2015, vgl. Meiner-Teubner/Koop/Schilling 2016: 164f.).

Aus qualitativer Sicht geht die zunehmende Professionalisierung im Feld der frühkindlichen Bildung und die damit verbundene Forschungsexpansion und Implementation von Bildungsplänen Hand in Hand mit einer steigenden

voneinander (vgl. BMFSFJ 2019: Gute-KiTa-Gesetz. Die Verträge mit den Bundesländern. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/die-vertraege-mit-den-bundeslaendern/141192>, zuletzt geprüft am 10.12.2019).

öffentlichen Erwartungshaltung an die Tagesbetreuung. Letztere kommt durch einen Bedeutungszuwachs von Einschätzskalen (vgl. Tietze/Dittrich 2007) zum Ausdruck, wie auch durch eine partielle Vorverlagerung schulischer Inhalte. Insbesondere für das *Brückenjahr* (bzw. dritte KiTajahr) findet sich in mancher Institution z.T. die Praktik, grundschulbezogene und fachdidaktische Lerninhalte in die Bildungsgestaltung zu integrieren (vgl. Karsten 2011; Bartosch et al. 2010). Diese Entwicklungen implizieren weitreichende Auswirkungen auf die inhaltliche Ausgestaltung des elementarpädagogischen Alltages und stehen in gewisser Weise im Widerspruch zueinander: So haben der Wandel des Bildungsverständnisses und die damit verbundene Vorstellung, dass Bildungsprozesse selbstaktiv und in ko-konstruktiven Kontexten vollzogen werden (vgl. Fthenakis 2003; Schäfer 1995) zwar zum Aufbrechen starrer Zeitverläufe und der Etablierung offener Raum-Zeit-Kontexte geführt, gleichzeitig bedingen die sich verändernden/neu hinzukommenden bildungsbezogenen Anforderungen, Vorgaben und Erwartungen aber eine steigende zeitliche Verdichtung im Tagesverlauf.

Aus zeitdiagnostischer Perspektive sind aus den bisherigen Ausführungen drei zentrale Überlegungen und Argumentationsstränge konstituierend für das vorliegende Erkenntnisinteresse:

- 1) Bereits in ihren ersten Lebensjahren erfahren Kinder, dass ihre zeitlichen Handlungsspielräume nicht nur im familiären Kontext eingeschränkt sind, sondern ihr alltägliches Zeitbudget in einem immer umfassenderen Maße auch zu Gunsten institutioneller Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten veräußert wird. Mit einer durchschnittlichen Dauer von 45 Monaten ist der Aufenthalt im Elementarbereich mittlerweile annähernd so umfangreich wie die Verweildauer in der Grundschule (vgl. Meiner-Teubner/Tiedemann 2018: 11f.). Inwieweit diese institutionellen Aufenthaltszeiten mit den Zeitbedürfnissen der Mädchen und Jungen selbst im Einklang stehen, bleibt fraglich und bisher überwiegend unbearbeitet. Zwar wird in Beiträgen zum Ausbau der Tagesbetreuung immer wieder auch auf das SGB VIII verwiesen und das „Kindeswohl als Dreh- und Angelpunkt des Förderungsauftrags“ (Macha/Foelsch/Schmid 2017: 14) hervorgehoben, in letzter Konsequenz sind es aber stets die Zeitvorstellungen und Zeitprobleme der Erwachsenen, welche die zeitliche Rahmung des Alltags der Kinder bestimmen (vgl. Zeiher 2005b: 86).
- 2) Angesichts dieser voranschreitenden Institutionalisierung des kindlichen Alltags nehmen die elementar- und primarpädagogischen Institutionen im Prozess der *Zeitsozialisation* eine Schlüsselposition ein. Die Art und Weise, wie Zeit hier gedacht, strukturiert und gelebt wird, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Herausbildung der zeitlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Im Laufe der kindlichen Lebensphase internalisieren (die meisten) Mädchen und Jungen die gesellschaftlich

vorherrschenden Zeitlogiken und -praktiken, die mehr und mehr zu einem wesentlichen Bestandteil ihres sozialen Habitus werden (vgl. Elias 1984). Immer häufiger wird öffentlich diskutiert, dass Kinder sich im heutigen Aufwachsen andere und je spezifische Zeitkompetenzen aneignen müssen, um in der individuellen Bildungsbiografie die Befähigung zu erlangen, einen gelingenden Lebenslauf realisieren zu können. Wie eine derartige Zeitkompetenz – als zentraler Bestandteil einer *Lebensbewältigungskompetenz* (vgl. Bundesregierung 2012: viii; 13) – formuliert werden könnte, wird bisher eher randständig analysiert und theoretisiert (vgl. z.B. Wahne 2019; Heitkötter 2009: 413f.). Dieser geringe Forschungsstand kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Zeitkategorie in der Elementarpädagogik/Pädagogik der frühen Kindheit<sup>4</sup> und der Sozialen Arbeit<sup>5</sup> im Vergleich zu den anderen klassischen Analysekatégorien wie Raum oder Geschlecht nach wie vor deutlich unterrepräsentiert ist und eher strukturell-rahmend als inhaltlich-gestaltend diskutiert und analysiert wird (vgl. Wahne 2019; Karsten 2003).

- 3) Kontrastierend zu diesen Befunden bilden Zeitanalysen, die den Gestaltungscharakter in den Fokus rücken, in der Soziologie schon seit Jahrzehnten einen relevanten Diskussionsgegenstand. Insbesondere Elias (1984) hat schlüssig herausgearbeitet, dass Zeit nicht – wie etwa von Kant vermutet – a priori in den menschlichen Sinnstrukturen angelegt ist (vgl. Kant 1781/1968: 64), sondern eine Syntheseleistung darstellt, die sich aus kulturspezifischen und kulturübergreifenden Normen, Werten und Tugenden zusammensetzt. In ihrer Gestalt als *Soziale Institution* (vgl. Elias 1984) ermöglicht sie es den Menschen, verschiedene Ereignisse im Sinne
- 4 Elementarpädagogik und Pädagogik der (frühen) Kindheit werden beide als Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft gefasst. Teilweise werden die Begrifflichkeiten synonym verwendet, teilweise anders gedeutet. Die begrifflichen Unschärfen resultieren nicht nur aus ihren unterschiedlichen Entstehungszusammenhängen, sondern sind auch die Folge davon, wie das Verhältnis von Pädagogik und Kindheit gedeutet wird (vgl. Stieve 2012: 23ff.; Karsten 2011). Da diese Arbeit eine Institutionsanalyse beinhaltet und die Diskussion um die zeitliche Institutionalisierung des Lebenslaufes zum Gegenstand hat, wird als Institutionenpädagogik für die Gruppe der Null- bis Sechsjährigen bewusst der Begriff der Elementarpädagogik verwendet. Dieser orientiert sich in seiner Bedeutung an dem Stufenaufbau des deutschen Bildungssystems und lässt sich somit sprachlich deutlicher vom Primarbereich abgrenzen, der ebenfalls im Fokus des vorliegenden Erkenntnisinteresses steht. Trotz dieser schulbezogenen Semantik zielt der Begriff nicht darauf ab, den sozialpädagogischen Charakter der frühen Bildung zu negieren, vielmehr hebt der Begriff „Elementar“ den Stellenwert der frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse für die Persönlichkeitsentfaltung im Heranwachsen hervor (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010: 5ff.)
- 5 Angesichts dieser Forschungsdesiderate schließt diese Arbeit in ihre Analyse bewusst unterschiedliche sozial- und erziehungswissenschaftliche Diskurse ein, rekurriert dabei aber insbesondere auf professions- und disziplinbezogenen Wissensbeständen der Elementarpädagogik und der Sozialen Arbeit sowie der Zeit- und Familiensoziologie.



von vorher und nachher in einen logischen Bezug zueinander zu setzen und über diese kommunizieren zu können. Wird diesen Ausführungen beigelegt und Zeit demgemäß als ein sozial konstruiertes Symbol gedeutet, dann ist diese *Soziale Zeit* immer wieder dekonstruierbar, variabel und neu formbar (vgl. Wahne 2017: 46). So verstanden ist Zeit nicht nur ein allgemeines Orientierungs-, Koordinierungs-, Synchronisierungs- und Disziplinierungsmittel, sondern wird zu einem universellen Gestaltungsprinzip von Sozialstrukturen (vgl. Rinderspacher 1985) und damit des Sozialen selbst.

## 1.1 Fragestellung und Methodologie

Die vorliegende Dissertationsschrift orientiert sich an diesem Verständnis von Zeit als Gestaltungsprinzip und der damit verbundenen Bedeutung für institutionell-pädagogische Zeitgestaltungen und versteht sich als ein Beitrag zur empirischen Grundlagenforschung im Bereich kindlicher Zeitpraktiken. Das forschungsleitende Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, wie sich die kindlichen Zeitpraktiken in unterschiedlichen Institutionen der frühen Bildung und im Übergang zur Grundschule mit ihren je besonderen institutionellen Zeitordnungen ausprägen und lässt sich in folgende Fragestellungen präzisieren<sup>67</sup>: Zum einem wird eine institutions- und interaktionsbezogene Perspektive eingenommen und der Frage nachgegangen, welche Einflüsse und Auswirkungen institutionelle Zeitstrukturen und die Zeitpraktiken von Fach- und Lehrkräften<sup>8</sup> (und partiell Eltern) auf die zeitlichen Denk- und Handlungsweisen von Mädchen und Jungen haben (können). Zum anderen stehen aus einer handlungstheoretischen Betrachtungsweise die kindlichen Zeitpraktiken selbst im Fokus. Es wird die Frage gestellt, wie die Kinder den Alltag in den Institutionen<sup>9</sup> unter den jeweiligen spezifischen Rahmenbedingungen

- 6 Diese Arbeit beinhaltet einen bildungsbereichsübergreifenden Forschungsansatz, nimmt in ihrer Analyse aber vorrangig auf die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen und ihrer Positionierung im Elementarbereich Bezug.
- 7 Die Feldforschung wurde in den Jahren zwischen 2012 und 2014 durchgeführt, also zu einem deutlich anderen Ausbaustand der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen, was bei der Interpretation dieser Forschungsbefunde mitzudenken ist.
- 8 Im vorliegenden Kontext wird der Terminus Fach- und Lehrkräfte als Oberbegriff verwendet, um das qualifizierte Personal in den an dieser Forschung kooperierenden Elementar- und Primarinstitutionen zu umschreiben. Dort, wo es die Transkriptionssequenzen offen legen, wird zudem die Berufsgruppe der Erzieher\*innen sprachlich hervorgehoben und das pädagogische Schulpersonal in Vor- oder Grundschullehrer\*innen differenziert.
- 9 Im weiteren Verlauf werden die Begriffe Institution und Einrichtung synonym verwendet.